

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЛЮ МЯОНІ**

УДК 378:091.3:78(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ  
ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Лю  
Мяоні

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

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

**Київ – 2019**

## АНОТАЦІЯ

**Лю Мяоні. Формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2019.

### Зміст анотації

У дисертації представлено результати дослідження формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. Процес формування вокально-мовленнєвої культури протікає у перебігу вокального навчання, що супроводжують усі етапи роботи над вокальним твором. Розкрито феномен вокально-мовленнєвої культури з точки зору фізіології, психології, педагогіки, музичної педагогіки, що доводить його універсальний міждисциплінарний потенціал та зумовлює парадигмальну концепцію дослідження.

Формування вокально-мовленнєвої культури представлено як атрибут педагогічного, методичного, вокально-виконавського та вокально-мовленнєвого вдосконалення фахівців. Між тим, показано, що на етапі інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський освітній простір проблема формування культури майбутніх учителів музики у вищій педагогічній школі набуває особливого сенсу. Саме освітяни забезпечують культуротворчий вплив на підростаюче покоління, а мистецька освіта завжди плекала духовну культуру суспільства, в якій людина реалізована у професії – самореалізована, відповідальна, діалектично-мисляча, що цінує духовні багатства, тяжіє естетично збагатити Світ. Тому, цілком слушним та логічним виступила необхідність надати можливість студентам факультетів мистецтв

педагогічних університетів оволодіти методикою вокальної підготовки, забезпечити сформованість вокально-мовленнєвої культури, як складової вокально-виконавської культури, важливого фактору фахового вдосконалення майбутніх учителів музики України та Китаю.

Теоретично обгрунтовано та представлено, що вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики: особистісно-значуща якість фахівця, яка характеризується сплавом надбаних і вдосконалених індивідуально-особистісних та професійних якостей у сфері вокально-технологічних досягнень виступає уніфікатором педагогічної та виконавської складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики – носія та ретранслятора мистецьких цінностей.

На основі функціонального аналізу встановлено актуальні функції формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики: адаптаційну, культурологічну, пізнавальну, діагностичну, організаційну. А категоріальний апарат інтерпретувати як усвідомлений, динамічний процес, що розвивається на основі природних здібностей вчителя музики вокаліста-виконавця синтезуючи його вокальне мовлення як процес і результат формування вокально-мовленнєвої культури: еталонного мовлення, стилевідповідного виконання вокальних творів українських композиторів-класиків.

Ураховуючи складність даної проблематики зауважимо, що термін «вокально-мовленнєва культура» використовується науковцями у прикладному смислі, наближеному до проблем вокального виконавства, до якої сучасна теорія та методика вокальної підготовки майбутнього вчителя музики майже не зверталась, тому на основі виявлених протиріччя, а саме: необхідності досягнення професійних результатів у вокально-педагогічній діяльності та недостатністю самооволодіння орфоепічною відповідністю у вокальному виконавстві; необхідності збереження національних традицій вокального виконавства, зокрема у орфоепічному аспекті (формо-вживання, формо-творення) та сучасними технологіями вокальної підготовки;

необхідності розв'язання комплексу завдань з формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики і їх недостатньою творчо-виконавською зорієнтованістю; недостатнім теоретичним осмисленням феномена «вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики» розроблено науковий апарат дослідження.

Дослідницьку увагу було спрямовано до виокремлення низки наукових підходів, що відповідають складній методології означеного процесу згідно заявленої тематики та включає: системно-цілісний, аксіологічно-оцінний, особистісно-орієнтований, акустично-фізіологічний та діяльнісно-творчий підходи.

Зазначені підходи дали змогу обґрунтувати наступні педагогічні принципи: культуровідповідності, вокально-мовленнєвої ідентичності, рефлексивності, поліхудожності, професійної спрямованості, інтегративності. Провідним виступає принцип вокально-мовленнєвої ідентичності, який полягає в тому, що вокально-мовленнєва ідентичність це своєрідний фундамент якісного вокального виконавства, введення цього принципу дозволило швидше та ефективніше формувати у студентів фонетичні навички, що забезпечило вихід на осмислений рівень керування стилем та якістю вокального мовлення – змістової структури вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, вокаліста-виконавця. Загалом, використання принципу вокально-мовленнєвої ідентичності дозволяє оволодіти фонетичними навичками (вітчизняним та іноземним студентам), поєднавши аутентичну вимову та ритміко-інтонаційне оформлення вокальної фрази, сприяє досягненню рівня вокально-мовленнєвої ідентичності – показника еталонності, аутентичності у процесі виконання творів української вокальної класики.

Здійснений аналіз дозволив розробити структуру формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, що охоплює: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський компоненти. У визначенні провідних компонентів

означеного педагогічного явища враховувалось, що якість методичного забезпечення вокально-мовленнєвої підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів залежить від сформованості позитивного ставлення до самовдосконалення у сфері якісної ретрансляції вокальних культурних цінностей (мотиваційно-ціннісний компонент); готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності (когнітивно-фонаційний компонент); емоційної стійкості та саморегуляції вокально-виконавських дій (творчо-виконавський компонент). Творчо-виконавський компонент синтезує зміст мотиваційно-ціннісного та когнітивно-фонаційного складників формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. У дослідженні основні положення логічно вкладаються у низку обраних функцій: адаптаційної, культурологічної, пізнавальної, діагностичної, організаційної.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено міру особистісної цілеспрямованості до формування вокально-мовленнєвої культури з показниками: інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності; зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок; ціннісне ставлення до якості виконання вокальних творів у процесі музично-педагогічної діяльності. Критерієм когнітивно-фонаційного компонента визначено ступінь специфічної технічно-виконавської та музично-педагогічної обізнаності, що схарактеризовано такими показниками: загальнокультурна ерудованість; знання у галузі технічного вдосконалення вокаліста-виконавця; усвідомлення значення внутрішньої культури її прояву в діяльності особистості, зокрема в дотриманні орфоепічних норм у вокальному виконавстві україномовного контексту. Критерієм творчо-діяльнісного компонента визначено міру сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні. Показники: здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур, зокрема української, та відповідність стильових

напрямоків; уміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній діяльності; здатність до творчого самовираження у процесі якісного вокального виконання творів української класики.

На основі опрацювання передового педагогічного досвіду та наукової літератури розроблено педагогічні умови (професійна спрямованість до самоконтролю орфоепічних норм у співацькій діяльності; дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності у вокальному виконавстві; спонукання майбутніх учителів музики до творчого самовираження у вокально-виконавській діяльності) і методи формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

До складників розробленої методики увійшли такі групи методів: індивідуальної підтримки; діалогічної взаємодії; аналітичного сприймання; результативного навчання; активізації слухового сприйняття під час відтворення фонем; прискореного розбору вокального твору; складання есе; виконання вокальних творів; моделювання; «Ланцюжок відпрацювання мовленнєвих умінь» метод; частково-пошуковий метод; метод стимуляції когнітивної діяльності; метод інтегративного співставлення; емоційно-образної концентрації; моделювання вокальної комунікації; яскравої презентації музичного твору; мовленнєвої стилевідповідності у вокальному виконавстві, тощо.

Представлені етапи експериментального дослідження, (констатувальний, формувальний, контрольний) забезпечили реалізацію поставленої мети та впровадження розроблених експериментальних завдань відповідно до логіки формування у студентів вокально-мовленнєвої культури у процесі фахової підготовки, а також дозволили експериментально перевірити їх ефективність.

Авторська методика формувального експерименту включала адаптивно-орієнтаційний, конструктивно-операційний та творчо-евристичний етапи. Перший етап дослідної роботи (адаптивно-орієнтаційний) спрямовано на

вироблення у студентів чіткої свідомої установки щодо набуття вокально-мовленнєвої культури, осмислення цінності літературного слова вокального твору, визначення орієнтирів художнього виконання вокального твору. Другий етап формувального експерименту (конструктивно-операційний) спрямовано на поповнення методичних знань студентів у роботі над літературним текстом вокальних творів. Педагогічні завдання цього етапу полягали у спрямуванні студентів до когнітивної діяльності під час аналізу з виявлення особливостей фонетичного складу мовлення та голосотворення, для набуття студентами умінь формотворення. Третій етап формувального експерименту (творчо-евристичний) спрямовано на забезпечення у студентів стійкої установки до оволодіння мовленнєвою стилевідповідністю (вокально-фонаційного та вокально-дикційного характеру), у процесі якого проводилось відпрацювання комплексу умінь щодо емоційної саморегуляції та розвитку здатності до художньої комунікації під час виконання вокального твору. На цьому етапі робота спрямовувалась на формування стійких умінь: представлення художньо-обґрунтованої інтерпретації; здійснення пошуку інваріативних підходів у вирішенні вимовно-вокальних проблем.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, виявила прогнозовано-позитивні результати. Порівняльний аналіз статистичних даних засвідчив, що після проведення формувального експерименту високий рівень сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики збільшився на 11,4 %, середній рівень збільшився на 9,5 %. При цьому низький рівень сформованості вокально-мовленнєвої культури студентів зменшився на 20,9 %, що відбулось завдяки переходу респондентів до високого та середнього рівнів. У контрольній групі після проведення формувального експерименту відбулись незначні позитивні зміни, а саме: високий рівень збільшився лише на 2%, середній рівень збільшився на 4,7 %, низький рівень зменшився на 6,85 %. Завдяки використанню методів математичної статистики при обробці

експериментальних даних ми мали змогу підтвердження достовірності отриманих нами даних, що доводить дієвість та ефективність запропонованої методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розгляду проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики України та Китаю у процесі фахової підготовки на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Подальших наукових розробок потребують питання формування вокально-мовленнєвої культури у вузькому прикладному сенсі, з урахуванням специфіки навчання студентів-іноземців на мистецьких факультетах педагогічних університетів України.

**Ключові слова:** фахова підготовка майбутнього вчителя музики, вокально-мовленнєва культура, вокальні культурні цінності.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ**

1. Лю Мянї. Особливості музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів Китаю. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 4 (59), грудень 2017. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 572 с. - С. 311-317.

2. Лю Мянї. Деякі аспекти адаптації китайських студентів у освітньому просторі України. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 23 (28). – К.: НПУ ім. Н.П.Драгоманова, 2017. –156 с. - С. 40-46.

3. Лю Мянї. Аналіз процесу сприйняття та відтворення українських фонем китайськими студентами на початковому етапі навчання у класі з постановки голосу. //Науковий вісник Миколаївського



національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб.наук.праць за редакцією проф. Тетяни Степанової. - №1 (60), лютий 2018. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2018. – 420 с. - С.157-162.

4. Лю Мянї. Творчо-виконавський аспект формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 24 (29). – К.: НПУ ім. Н.П.Драгоманова, 2018. –166 с. - С. 123-127.

5. Лю Мянї. Педагогічні умови формування вокально-мовленнєвої культури студентів факультетів мистецтв. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 25 (30). – К.: НПУ ім. Н.П.Драгоманова, 2018. –166 с. - С. 112 -118.

6. Лю Мянї. Creative and performance construct of future music teachers vocal and speech culture. /Творческо-исполнительский конструкт вокально-речевой культуры будущих учителей музыки //“Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare a învățământului artistic contemporan”: Conferința științifico-practică internațională, Ediția a 2-a, 15-16 iunie 2018/ coord: Tatiana Bularga. – Bălți: S. n., 2018 (Tipogr. "Indigou Color"). – 358 p. - С. 249 - 258.

7. Лю Мянї. Деякі аспекти вокально-мовленнєвої адаптації китайських студентів. Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор педагогічних наук, професор Козир А.В. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. – 232 с. С. 153-161.

8. Лю Мянї. «Ключові аспекти формування культури вокального мовлення майбутніх учителів музики». //Сучасна мистецька освіта: матеріали науково-практичних читань пам'яті академіка А.Авдієвського /Укл.: доктор педагогічних наук, професор Козир А.В. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С. 225-228.

## **ABSTRACT**

**Liu Miaoni. Formation of vocal and speech culture of future music teachers in the process of professional preparation.** - Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the grant of the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02 "Theory and Methodology of Music Education."- National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2019.

### **Contents of the abstract**

The dissertation presents the results of the study of the formation of vocal and speech culture of future music teachers in the process of professional preparation. The process of formation of vocal and speech culture takes place during the course of vocal training, which accompany all stages of work on vocal work. The phenomenon of vocal and speech culture from the point of view of physiology, psychology, pedagogy, music pedagogy is proved, which proves its universal interdisciplinary potential and determines the paradigmatic concept of research.

Formation of vocal and speech culture is presented as an attribute of pedagogical, methodical, vocal-performing and vocal-speaking perfection of specialists. Meanwhile, it is shown that at the stage of integration of the national higher education system into the European educational space the problem of forming the culture of future music teachers in higher pedagogical school makes special sense. It is the educators who provide the cultural impact on the younger generation, and art education has always nurtured the spiritual culture of a society in which a person is realized through a profession - self-realized, responsible, dialectical-thinking, who values spiritual wealth - tends to enrich the world aesthetically. Therefore, it was quite reasonable and logical to provide the opportunity for students of the faculties of arts of pedagogical universities to master the method of vocal training, to ensure the formation of vocal and speech culture, as a component of

vocal and performing culture of an important factor in improving the professional music of Ukraine.

It is theoretically substantiated and shown that the vocal and speech culture of future music teachers, means the personality-significant quality of a specialist, characterized by an alloy of acquired and improved individual-personal and professional qualities in the aspect of vocal and technological achievements and are unified music as a carrier and repeater of artistic values.

On the basis of functional analysis actual functions of formation of vocal and speech culture of future music teachers are established: adaptive, cultural, cognitive, diagnostic, organizational. And to interpret the categorical apparatus as a conscious, dynamic process, which develops on the basis of the natural abilities of the music teacher of the vocalist-performer, synthesizing his vocal speech as a process and the result of the formation of vocal-speech culture: reference speech, style-appropriate performance of vocal works of Ukrainian composers.

The research attention was directed to the identification of a number of scientific approaches that correspond to the complex methodology of the identified process according to the stated theme and includes: system-holistic, axiological-evaluative, personality-oriented, acoustic-physiological and activity-creative approaches. These approaches made it possible to substantiate the following pedagogical principles: cultural correspondence, vocal and speech identity, reflexivity, poly-arts, professional orientation, integrativeness. The principle of vocal and speech identity is the leading one, which is that vocal and speech identity is a kind of foundation of high-quality vocal performance, introduction of this principle allowed to develop phonetic skills faster and more efficiently in students, which ensured understanding of comprehensible level of comprehension. - the content structure of vocal training of the future music teacher, vocalist. In general, the use of the principle of vocal-speech identity allows you to master phonetic skills (domestic and foreign students), combining authentic pronunciation and rhythmic-intonational design of the vocal phrase, contributes to the level of vocal-speech identity in the performance and performance.

The analysis made it possible to develop the structure of formation of vocal and speech culture of the future music teacher in the process of professional training, covering: motivational-value, cognitive-phonation, creative and performing components. In determining the leading components of the identified pedagogical phenomenon, it was taken into account that the quality of methodological support of vocal and speech training of students of the faculties of arts of pedagogical universities depends on the formation of a positive attitude to self-improvement, in the aspect of qualitative relativity of vocal values; students' readiness to acquire their own vocabulary of vocal performance (cognitive-phonation component); emotional stability and self-regulation of vocal-performing actions (creative-performing component). The creative-performance component synthesizes the content of the motivational and cognitive-phonational components of the formation of vocal and speech culture of future music teachers. In the study, the main provisions logically fit into a number of selected functions: adaptation, cultural, cognitive, diagnostic, organizational.

On the basis of pedagogical experience and scientific literature pedagogical conditions (aspiration for self-control of orthoepic norms in singing activity; observance of artistic and stylistic correspondence in vocal performance; motivation of future music teachers to creative expression in vocal and performance methods) were developed. future music teachers in the professional training process.

The components of the developed methodology include the following groups of methods: individual support; dialogical interaction; analytical perception; effective training; activation of auditory perception during phonemic reproduction; accelerated analysis of vocal work; essay writing; performance of vocal works; modeling; "Chain of speech skills" method; partial search method; method of stimulation of cognitive activity; method of integrative comparison; emotional and imaginative concentration; modeling of vocal communication; vivid presentation of a piece of music; speech style correspondence in vocal performance, etc.

The presented stages of the experimental research (ascertaining, forming, controlling) ensured the realization of the set goal and implementation of the

developed experimental tasks in accordance with the logic of formation of vocal and vocational culture students in the process of vocational training, as well as allowed to experimentally test their effectiveness.

The author's method of forming experiment included adaptive-orientational, constructive-operative and creative-heuristic stages. The first stage of the research work (adaptive orientation) is aimed at developing a clear and conscious setting for students to acquire vocal and speech culture, to understand the value of the literary word of a vocal work, to determine the landmarks of artistic performance of a vocal work. The second stage of the design experiment (constructive-operating) is aimed at updating the methodological knowledge of students in the work on the literary text of vocal works. The pedagogical tasks of this stage consisted in directing students to cognitive activity during the analysis to identify the peculiarities of the phonetic composition of speech and voice formation, in order to acquire students the skills of shaping. The third stage of the forming experiment (creative-heuristic) is aimed at ensuring that students have a stable setting to master speech style (vocal-phonation and vocal-diction), in the process of developing a complex of skills for emotional self-regulation and development of the ability of the artist to communicate vocal work. At this stage, the work was aimed at developing sustainable skills: presenting an artistically sound interpretation; search for invariant approaches in solving vocal and vocal problems.

Experimental verification of the effectiveness of the proposed method of formation of vocal and speech culture of future music teachers in the process of professional training, revealed predictive-positive results. A comparative analysis of the statistics showed that, after conducting a formative experiment, the high level of formation of vocal and speech culture of future teachers of music art increased by 11,4%, the average level increased by 9,5%. At the same time, the low level of vocal and speech culture of students decreased by 20,9%, which was due to the transition of respondents to high and medium levels. In the control group, after the forming experiment, there were slight positive changes, namely: the high level increased only by 2%, the average level increased by 4,7%, the low level decreased by 6,85%. By

using the methods of mathematical statistics in the processing of experimental data, we were able to confirm the accuracy of the data we obtained, which proves the effectiveness and efficiency of the proposed method of forming vocal and speech culture of future music teachers in the process of professional training.

The conducted research does not exhaust all aspects of consideration of the problem of formation of vocal and speech culture of future music teachers of Ukraine and China in the process of professional preparation at the faculties of arts of pedagogical universities. Further scientific developments require the formation of vocal and speech culture in a narrow applied sense, taking into account the specificity of teaching foreign students at the art faculties of pedagogical universities of Ukraine.

**Keywords:** professional training of future music teacher, vocal and speech culture, vocal cultural values.

## ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ .....	2
ЗМІСТ .....	15
<b>ВСТУП .....</b>	<b>17</b>
<b>РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....</b>	<b>24</b>
1.1. Характеристика мовленнєвої культури – як загальнонаукової комунікативної категорії .....	24
1.2. Сутність та специфіка вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики .....	50
Висновки до першого розділу .....	68
Список використаних джерел до розділу І .....	73
<b>РОЗДІЛ ІІ. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>81</b>
2.1. Структура формування вокально-мовленнєвої культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів .....	81
2.2. Принципи, педагогічні умови та методи формування вокально- мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.....	102
Висновки до другого розділу.....	132
Список використаних джерел до розділу ІІ .....	136
<b>РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>146</b>
3.1. Діагностика стану сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики .....	146

3.2. Впровадження поетапної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики та результати перевірки ефективності розробленої методики .....	169
<b>Висновки до третього розділу .....</b>	<b>223</b>
Список використаних джерел до розділу III.....	225
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>229</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>233</b>



## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** На етапі інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський освітній простір проблема формування культури майбутніх учителів музики у вищій педагогічній школі набуває особливого сенсу. Саме освітяни забезпечують культуротворчий вплив на підростаюче покоління, а мистецька освіта завжди плекала духовну культуру суспільства, в якій вчитель – самореалізована, відповідальна, діалектично-мисляча людина, цінує духовні багатства, тяжіє естетично збагатити Світ. У зв'язку з цим постає необхідність надання можливості студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів оволодіти методикою вокальної підготовки, забезпечити умови формування їх вокально-мовленнєвої культури, складової вокально-виконавської культури – важливого фактору фахового вдосконалення майбутніх учителів музики України та Китаю.

Феноменологічним явищем сучасності виступає вчитель музики – вокаліст-виконавець, професіонал новітнього формату, надзвичайно бажаний для сучасної системи мистецької освіти на усіх ланках побутування, особливо в сучасних умовах реформування. Загально-педагогічні, психологічні основи, професійної освіти плідно розкриваються в наукових працях (А.Алексюка, І.Беха, В.Бондаря, Н.Демьяненко, І.Зимньої, І.Зязюна, Г.Костюка, О.Леонтєва, А.Маркової, І.Синиці, Т.Танько, Ю.Підласого, М.Фіцули, Ю.Штокгаузена та ін.). Акцентуємо увагу, що феномен «педагогічна культура» трактується ними у якості складової загальної культури особистості у процесі вчителювання: трансляції професійних якостей, у діях, що відбуваються в певних умовах, та потребують коректування та врахування специфіки педагогічної, зокрема виконавської діяльності учителя музики (В.Бенін, Є.Бондаревська, І.Ісаєва, В.Сластьонін та ін.).

Розкриття сутності феномена «вокально-мовленнєва культура» у вузько-специфічному уніфікованому мовленнєвому контексті виявлено у дослідженнях Л.Азарової, В.Антонюк, Л.Дерев'янка, Л.Косяк, О.Лесник, Н.Овчаренко,

І.Парфентьєвої, Т.Ткаченко, та ін. З огляду на це, зауважимо, що термін «вокально-мовленнєва культура» використовується науковцями у прикладному смислі, наближеному до проблем вокального виконавства.

У сучасній теорії та методиці вокальної підготовки майбутнього вчителя музики існують певні протиріччя, які дозволили нам виявити низку суперечностей між:

- необхідністю досягнення професійних результатів у вокально-педагогічній діяльності та недостатністю оволодіння орфоепічною відповідністю у вокальному виконавстві;

- необхідністю збереження національних традицій вокального виконавства, зокрема в орфоепічному аспекті (формо-вживання, формо-творення) та сучасними технологіями вокальної підготовки;

- необхідністю розв'язання комплексу завдань з формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики і їх недостатньою творчо-виконавською зорієнтованістю;

- недостатнім теоретичним осмисленням феномена «вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики – складової «вокально-виконавської культури»;

- необхідністю здійснення уніфікованої вокальної підготовки майбутніх учителів музики та недостатньою розробленістю методичної системи формування в них вокально-мовленнєвої культури у процесі фахової підготовки.

Тож, вочевидь нагальне вирішення проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у зв'язку з її недостатнім теоретичним та практичним дослідженням та наявністю низки означених суперечностей зумовили вибір теми дисертації: *«Формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки».*

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**  
Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи

кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова й складає частину наукового напрямку: «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музичного мистецтва» (протокол № 5 від 26 грудня 2014 року). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (протокол №3 від 28 листопада 2018 р.)

**Мета** дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

*Об'єкт дослідження* – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних мистецьких навчальних закладах.

*Предмет дослідження* – методика формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети дослідження визначено наступні **завдання** дослідження:

1. На основі вивчення науково-теоретичної літератури здійснити аналіз розробленості проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

2. Визначити сутність та зміст поняття «вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики», обґрунтувати структурні компоненти досліджуваного явища.

3. Розробити критерії і показники сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики та охарактеризувати їх рівневу відповідність.

4. Обґрунтувати принципи, педагогічні умови та розробити організаційно-методичну модель формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

5. Розробити методика формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, експериментально перевірити її ефективність, представити статистичні результати дослідження.

*Методологічну та теоретичну основу* дослідження становлять концепції: - теорії наукового пізнання; філософські положення про сутність мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості та художнього пізнання дійсності; єдність теорії і практики; загальнопедагогічні принципи та підходи в умовах гуманітаризації освіти (В.Афанасьєв, І.Богданова, І.Блауберг, І.Дичківська, О.Овчарук, О.Пометун, Л.Хоружа, А.Хуторської, І.Зимня, Е.Юдін та ін.): системно-цілісний (Б. Гершунський, О.Лебедев, В.Єрмоленко, Р.Перченко, О.Савченко та ін.); діяльнісний (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін.), аксіологічний (В.Бондар, В.Сластьонін, В.Ядов та ін.) та особистісно-орієнтований (І.Бех, Є.Бондаревська, О.Пехота та ін.) підходи; психофізіологічні основи постановки голосу (І.Павлов, Л.Работнов, І.Сеченов, О.Яковлев та ін.), зокрема й китайських дослідників (Цзоу Чанхай та ін.); теорії педагогічної культури (О.Бондаревська, І.Підласий, І.Якиманська та ін.); теоретичні й методичні положення мистецької освіти (А.Абдулін, А.Болгарський, Т.Жигінас, А.Зайцева, А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Паньків, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.), та (Гуан Дієнхуа, Лі Динвей, та ін.); концептуальні засади формування вокально-мовленнєвої культури (Л. Азарова, В. Антонюк, Л. Дмитрієв, Л. Дерев'янка, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич, Ю. Штокгаузен та ін.), та (Вей Лімін, Чжу Цзюньцяо та ін.); теорія та методика формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (Л.Василенко, А.Менабені, О.Прядко, С.Сквирский, Г.Стасько, Л.Тоцька, Т.Ткаченко, Ю.Юцевич та ін.), та (Вей Лімін, Лі Чуньпен, Пан Найсьєн, Сунь Гоцянь, Чен Дін, Чжан Яньфен та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети в дисертації використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз науково-

методичної літератури для визначення понятійно-категоріального апарату, стану розробленості проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики; узагальнення і систематизація теоретичних положень для обґрунтування методичної моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки; *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, опитування, бесіди з метою дослідження характеру і рівнів сформованості основних структурних складових вокально-мовленнєвої культури та педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованої методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості результатів, отриманих у ході експерименту, та їх перевірки.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

- *вперше* теоретично розроблено та експериментально перевірено методику формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки; обґрунтовано та представлено компонентну структуру формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський компоненти); розроблено критерії та показники сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики (міра позитивного ставлення до вокального виконавства; ступінь готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності; міра емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій); включено до наукового обігу авторське визначення поняття «вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики»;

- *удосконалено* зміст, форми і методи формування вокально-мовленнєвої культури студентів у вищих педагогічних навчальних закладах мистецького профілю; розроблено організаційно-методичну модель формування вокально-

мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки;

- *набули подальшого розвитку* засоби комплексної діагностики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження визначається практичним використанням матеріалів дослідження для розв'язання проблеми формування вокально-мовленнєвої культури у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю з метою оптимізації фахової підготовки у вищих педагогічних мистецьких навчальних закладах (на рівні бакалавр та магістр); запропонована методика може бути використана в практиці підготовки студентів у педагогічних закладах мистецької освіти та в процесі творчого самовдосконалення, творчої вокально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики України та Китаю; представлені методичні рекомендації можуть бути використані у процесі вокальної підготовки студентів України та Китаю.

*Апробація результатів дослідження.* Основні положення та висновки проведеного дослідження пройшли апробацію на Міжнародних «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької» (Київ, 2015 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016 р.); Науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє» (Херсон, 2017р.); I та II Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017 - 2018 р.р.); III Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка А.Т. Авдієвського (Київ, 2019 р.), а також на щорічних науково-практичних звітних наукових конференціях викладачів, аспірантів, докторантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10 /966 від 15.06.18р.); ДЗ «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 2532/17 від 08.10. 18р.); Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (ДДПУ); (довідка № 68-18-989/1 від 11.12.18 р.).

**Публікації.** Основні положення і висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 8 публікаціях, з яких: 5 статей у наукових фахових виданнях, 1 стаття у міжнародному науковому фаховому виданні.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 249 сторінок, з них 198 – основного тексту. Робота містить 22 таблиці, 7 рисунків, що разом з додатками становить 51 сторінку.

## РОЗДІЛ І

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### 1.1. Характеристика мовленнєвої культури – як загальнонаукової комунікативної категорії

На сучасному етапі розвитку освітньої сфери важливим є завдання формування мовленнєвої культури майбутніх учителів. Доцільно зазначити, що під поняттям культури вокального мовлення ми розуміємо дотримання кожним студентом правильної літературної вимови, згідно правопису, лексично-граматичних норм, у процесі вокальної підготовки до виконання творів українських композиторів-класиків. Характерним прийомом у визначенні поняття «культура мови», є звернення до словникових джерел, згідно яких, це: «дотримання усталених норм вимови, формо- та слововживання, вміння використовувати мовні засоби за різних умов спілкування відповідно до мети й змісту мовлення; а також представлення культури мови, як галузі мовознавства, «що досліджує проблеми формування літературної мови» [71, с. 215].

Окрім того, культура мовлення «передбачає дбайливе ставлення до чистоти мови, до її природної краси. Незаперечним є той факт, що носій високої загальної культури ніколи не дозволить собі засмічувати мовлення, адже культура мови – важливий показник загальної культури людини» [36, с. 176]. Що цілком відповідає науковому спрямуванню дисертаційного дослідження та формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Мовленнєва культура, як загальнонаукова категорія потребує представлення за ознаками. Ми виокремимо ті дефініції, в яких культура



виступає як характеристика особистості. Адже культура мовлення – якість, котра властива конкретній людині, на думку українського філософа С.Кримського, культура є засобом побудови життя людини за рахунок багатьох минулих поколінь, вона не замінює історію, «оскільки має особистісну структуру переживання, відображення та трансформації історії в норми і цінності конкретних людей» [50, с. 23].

До традиційних визначень культури, в аспекті даного дослідження роль культури, як транслятора накопичених історією духовних цінностей [39, с. 68] (за А.Зісь, Ю.Лотман та ін.), цілком співвідноситься з нашим баченням мовленнєвої культури, яка забезпечує якість трансляції історично-створених артефактів та передачі їх наступним поколінням у якості духовних скарбів.

Аналіз означеного феномена свідчить, що в найзагальніших рисах культура – це матеріальний та духовний прогрес людства. Урівноваження універсальних величин особистісного й суспільно-необхідного, згідно цього на перші щаблі виступає професійна культура, професійно-педагогічна культура, яка є базисним поняттям з позицій отримання необхідної освіти для професійного здійснення педагогічних задач, зокрема виконавської ретрансляції культурних цінностей, тому термін «культура» характеризує й рівень освіченості людини, її соціальної задіяності, суспільної ролі тощо.

Тобто, культура набуває соціального впливу в якості певного аспекту діяльності людини, яка несе прояв громадського характеру в діяльності та передбачає організацію спільної корисної для суспільства діяльності. Простежується взаємозв'язок і взаємозалежність всіх наведених смислів та їх змістових складових стосовно поняття «культура» в контексті загальнонаукової комунікативної категорії у відповідності до тематики дослідження де вокально-мовленнєва культура є складовою вокально-виконавської культури, яка своєю чергою підпорядкована більш значущому поняттю «вокальна культура», та проявляється у специфіці функціонування цього глобального феномена. У ньому закладено *духовну культуру* – одну із складників загальної культури людства, до якої віднесено явища, пов'язані з

усвідомленою дією, зокрема: інтелектуальною та емоційною, психологічною, педагогічною діяльністю вчителя музики, такими що відбиваються в знаннях, уподобаннях, ідеях, ідеалах тощо.

Натомість, *художня культура* це особлива спеціалізована сфера культури, яка функціонально вирішує завдання інтелектуально-чуттєвого відображення змісту закладеного у зміст вокального твору через художні образи, як складне явище, художня культура об'єднує сам процес художньої творчості, зокрема вокально-виконавське мистецтво, систему заходів із створення, збереження і розповсюдження художніх цінностей вокальної культури.

Також, необхідно зазначити, що *національна культура* виявляється як співзвучність з інтересами та світоглядом народу, до якого має безпосереднє відношення. У дослідженні О.Козаренко, «національна музична мова» уявляється як важливий етноінтегруючий та етнодиференціюючий інструмент культури – характерна невербальна семіотична система, що забезпечує: фіксацію – збереження – відтворення – трансляцію (у синхронному та діахронному вимірах), суттєвої для етносу емоційно-образної інформації специфічно-музичними засобами. Дане визначення передбачає трактування значення ознаки «національний», по сутності тотожним до «загальноукраїнського» у актуальності значущого для народу-нації. Наприклад, національною, на думку автора, можна вважати... музичну мову М.Лисенка. Бо саме «лисєнкова мова» стала першою «справжньою музично-семіотичною системою, що відділила могутній пласт *«передстилю* (період становлення *давньоукраїнської музичної мови*, що завершився творчістю українських класицистів), означив параметри власне *стилю* (розвинутого спадкоємцями Лисенка) і передбачив ознаки *мета-* чи *надстилю* (у творчості сучасних композиторів)» [42, с.45]. Автором задається тенденція до визначення національного музично-мовного «Лисєнкового мовного канону у зростаючій кількості авторських мовленнєвих кодів». Окрім того, сьогоднішній стан мовотворення музичної мови визначено як

«багатополюсний інваріант мови» композиторів-творців; «мовно-креативні згустки-пульсари», «нова цілісність у творенні майбутнього канону національної музичної мови», тощо [41].

Важливим для нашого дослідження є авторське визначення (згідно лінгвістичної теорії) Ф. де Соссюра, де мова – є дедуктивною наукою. За Ф. де Соссюром, завдяки системним відношенням мова функціонує як засіб спілкування і має соціальний характер. Разом з тим науковець чітко вирізнив мову, з поміж соціальних явищ: політичних, юридичних, тощо, надавши чітке визначення, що мова є система знаків, яка виражає поняття.

Таким чином, вивчаючи одну (наприклад, українську) національну музичну мову ми доторкаємось до закономірностей, спільних для розвитку всіх інших мов. «Українська національна музична мова як необхідна складова поля досліджень в галузі музичної україністики постійно (хоча з різним ступенем дефінітивної прецизійності) виявляє свою актуальність впродовж усього ХХ століття: як узагальнених вправлянь про так звану «національну окремішність», або «народний дух» (Ф. Колесса) української музики; чи в спробах охопити конкретні ознаки «націоналізму в музиці», «національного стилю» (С.Людкевич), «законів української мелодії та гармонії» (О.Русов); чи в безпосередньому наближенні до категорійно точного використання поняття національної музичної мови як єдиного адекватного інструменту окреслення своєрідності письма українських композиторів (у різних версіях – «мова української музики», або «музична мова українського народу» (А. Гудзенко, А. Юсов), «національна музична мова» (Л. Архімович, М. Гордійчук).

Глибинних причин такого поступового виділення категорії національної музичної мови було декілька: формування і розгортання українського національного музичного мовного канону в композиторській творчості виступало з одночасним музикознавчим осмисленням окремих особистостей, наприклад постаті М. Лисенка, коли унікально поєдналися креативна та рефлексивна функції творця загальнонаціонального канону та

визнавалась його першість у поєднанні функцій теоретика та коментатора, адже саме М. Лисенку притаманне звертання до мовних структур у музикознавстві, синхронізоване з його утвердженням «лінгвістичної свідомості» творця-виконавця, які до нього не розглядались в загально-гуманітарному дискурсі. М.Лисенко своєю творчістю спричинив зосередження наукової уваги дослідників до проблеми розуміння, розкриття глибинного смислу, що перетворило суто музикознавчий інтерес у справжню науково-осмислену філософію музикознавства.

Дана філософізація музикознавства, за визначенням К.Дальгауза спричинила перехід до «структурної історії музики», «систематичного музикознавства», завдяки новим епістеміологічним підходам в українській філософській думці, уведенню новітніх методик «розкодування» змісту музичних творів доводить правомірність розгляду феноменологічного напрямку у вокальному виконавстві, та підтримує наші наукові передбачення про необхідність формування вокально-мовленнєвої культури яка передбачає якісне оволодіння вокальним мовленням згідно заданого текстового навантаження у вокальній діяльності вокаліста-виконавця – майбутнього вчителя музики.

Усвідомлена необхідність утвердження семіотичного аспекту дослідження, за Г.Грабовичем – в українському музикознавстві видається найадекватнішим способом осягнення нового розуміння опорного матеріалу – художньо-літературного тексту вокального твору, як окремого твору-тексту, та всього музично-історичного процесу до якої він має відношення у часовій, стильовій приналежності, це як один текст, так і сума текстів (нотно-літературних).

Уведення категорії музичної мови, трактування музики як специфічної семіотичної системи, необхідність подолання «лінійного» характеру в усвідомленні-сприйнятті масиву національних музичних артефактів, розумінні музично-історичного процесу, який впливає й на задіяння мовних структур і механізмів виявлено у наукових доробках науковців [42].

Беззаперечним є факт наявності культурного розмаїття у культурному прояві особистості, яка співвідноситься з рівнем освіченості, вправності майбутнього вчителя музики, зокрема, у набутті ним вокально-мовленнєвої культури, яка забезпечить можливість публічних виступів та ретрансляції вокальних культурних цінностей. Вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики знаходиться у співвідношенні з наявною та необхідною вокально-технічною базою, комунікативною спроможністю майбутнього вокаліста-виконавця вчителя музики в одній особі. Вокально-мовленнєва культура це потужний потенціал особистості, яка транслюючи високу естетичну культуру, впливає на формування естетичної культури суспільства власною дією, зокрема, ретранслюючи цінності вокальної культури підростаючому поколінню.

Загалом необхідно визнати, що поняття «культура» розмаїте та відтворюється завдяки комплексу дотичних понять, зокрема, професійної культури, педагогічної культури, естетичної культури, вокально-виконавської культури, вокально-мовленнєвої культури виступаючи ознакою фахової підготовленості майбутнього вчителя музики. Вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики одночасно є засобом комунікації, виступає як комунікативна ознака вчителя новітнього формату.

Вокально-мовленнєва культура розглядається нами як комунікативна категорія за своєю природою, адже вокальне виконавство вчителя є актом взаємодії зі слухачами – шкільною аудиторією. Філософське поняття «категорія», відображає універсальні властивості і відношення об'єктивної дійсності, виявляючи загальні закономірності розвитку різноманітних матеріальних, природних, духовних явищ. Визначаючи сутність поняття «категорія» (переклад з грецької – ознака) необхідно згадати вчення Платона, учня й послідовника Сократа, розкриті в авторських «Діалогах» (437 – 327 рр. до н.е.), який визначаючи сутність поняття «категорія», висловлює припущення про ідею, як самостійну категорію, що не залежить від існування різноманітно-чуттєвих речей.

Своєю чергою, учень і послідовник Платона – Арістотель (384 – 322 рр. до н.е.), намагався узагальнити та систематизувати класичну філософську спадщину своїх попередників, філософів Античності. Необхідно відзначити, що йому вдалося зберегти, так звану, наукову поліфонію, понятійне багатоголосся еллінської філософської думки, яка виявляється у «ваганнях», «шуканнях», «апробуваннях» впливає на характер систем. Цей здобуток Арістотеля було сформульовано у трактаті «Категорії», як найвище узагальнення об'єктивної реальності, що виявляється у: сутності (авт. субстанції), кількості, якості, відношенні, місці, часі, положенні, стані, дії, підпаданні-підтриманні дії – це «десять категорій Арістотеля», згідно яким прості дійсності матеріального світу вкладались у десять оригінальних та визначальних (класів, розрядів) категорій, за якими можна (розумово) визначити будь-які речі [10].

Розкриваючи сутнісні характеристики понятійного аспекту сполучення комунікативна категорія, ми повинні відмітити, що новітні сполучення у галузевих терміносистемах взаємодіють, спираючись на єдиний, спільний термінологічний фонд, адже ізольованих терміносистем не існує, вони містять уніфіковані щодо норм сучасної мови терміни у міжгалузевому спорідненні. У нашому дослідженні уніфікація має особливе значення, дане поняття уведено до формулювання особливостей формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, як допоміжну категорію у визначенні сутності феномена «вокально-мовленнєва культура».

Виникнення нових термінів спирається на спеціалізацію за трьома визначеними групами: загальнонаукові, міжгалузеві, вузькоспеціальні. Так, до загальнонаукових термінів, відносяться ті, що вживаються майже в усіх галузевих термінологіях, наприклад: система, тенденція, закон, концепція, теорія, аналіз, синтез тощо. Слід зауважити, що такі терміни в межах певної термінології можуть конкретизувати своє значення, наприклад, для даного дослідження корисними будуть приклади: мовна система, мовленнєві закони, милозвучність, літературомовна відповідність, теорія походження мови

тощо, до міжгалузевих – відносять терміни, які використовуються в кількох споріднених, або й віддалених галузях (педагогіка та лінгвістика що має термінологію, спільну з іншими соціальними, природничими науками); вузькоспеціальні – це терміни, що відображають специфіку конкретної галузі тощо.

В сучасних умовах з появою електронних засобів зв'язку з'явилася додаткова ланка у трактуванні комунікації, як трансляції інформації технологічними каналами, тобто вона є формою зв'язку, процесом повідомлення інформації, актом спілкування між двома або більше індивідами, процесом передачі інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту, виступаючи як модель двостороннього інформаційного потоку. Так звана, комунікативна модель, передбачає оцінювання якості передачі інформації, її повноту, зміст, форму, що дає змогу не лише оперативно і правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему (інформацію), але й обрати партнерів, розробити стратегію і тактику, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей. Важливою комунікативною характеристикою виступає зрозумілість та доступність інформації.

Комунікативність учителя є суттєвою особистісно-професійною рисою, яка ґрунтується на сукупності певних якостей особистості, що сприяють прийняттю, засвоєнню, використанню й передачі спрямованої на навчання й виховання учнів педагогічної інформації. Комунікативність вчителя полягає у професійній здатності до спілкування, стимулювання позитивних емоцій у співрозмовника й відчуття задоволення від спілкування тощо.

Вокально-мовленнєва діяльність майбутнього вчителя музики це якісна співацька діяльність, тож комунікативні координати співаючого вчителя музики закладено в становлення його художньо-комунікативної культури. Для виявлення ознак художньої комунікації майбутнього вчителя музики

вокаліста-виконавця необхідно звернутися до категорій «культура», «комунікація», «спілкування» під кутом зору специфіки діяльності вчителя.

Під поняттям комунікативна культура вчителя музики ми вбачаємо його духовні, моральні, ціннісні настанови та пріоритети, крім того це певні етичні норми та комунікативна компетентність, які підтримуються особистіними якостями, спеціальними (вокально-виконавськими) здібностями, які й забезпечують сучасному вчителю музики можливість ретранслювати художні цінності, взаємодіючи зі слухачами художньо й педагогічно. Педагог-музикант, це «посередник між дитиною і культурою, який зможе ввести її у світ культури і підтримати особистість учня в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставленні до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співпраця її учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку» [20, с. 117].

Педагогічна комунікація розглядається в наукових працях з педагогіки і психології щодо: сучасних вимог до підготовки майбутніх учителів (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Лозова, Н.Ничкало, С.Сисоєва та ін.); комунікативної діяльності педагогів (Н.Бутенко, Н.Волкова, О.Леонт'єв, І.Цимбалюк та ін.) тощо. У мистецькій педагогіці педагогічна комунікація превалує у дослідженнях, що мають дуже широкий науковий спектр (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Н.Гуральник, О.Єременко, Б.Ліхачов, О.Отич, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Хижна, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.) поєднаний пошуковим інтересом до виявлення найоптимальніших шляхів у налагодженні міжособистісних взаємин між тим хто навчає та навчаючимся.

Найвиразнішим, у аспекті даного дослідження, комунікативним художнім актом є заняття з потановки голосу, де досвідчений наставник педагог-вокаліст сприяє повноцінній художній комунікації зі студентом-вокалістом, що здійснюється завдяки включенню механізму співпереживання (психологічна ознака), співчуття (морально-естетична



ознака), спільного пошуку жанрово-стильового осмислення вокального твору (художня ознака), тобто спілкування відбувається специфічною мовою музики. Культурологічне спрямування комунікації виділено вченими (В.Біблер, С.Курдюмов, С.Курганов), завдяки досвіду та науковим розробкам яких у науковий обіг було введено поняття «комунікативної культури».

Вітчизняними науковцями феномен «комунікативна культура особистості» розглядається під кутом зору встановлення, розвитку контактів, обміну інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, тощо. Основними складовими комунікативної культури є сприйняття та розуміння іншої людини у розгортанні взаємовідносин між комунікантами, де поняття «комунікативна культура» – специфічний прояв суспільної культури з якою вона пов'язана генетично, змістовно, ієрархічно тощо. Отже, комунікативна культура як компонент професійної культури особистості майбутнього фахівця це певна система, до якої включено знання, норми, цінності, певні поведінкові еталони, згідно прийнятих у суспільстві норм, окрім того на думку В. Мудрика, це вміння органічно, природно і невимушено реалізувати їх в діловому й емоційному спілкуванні [58].

У наукових доробках зі сфери музичної педагогіки (О.Апраксина, Л.Арчажникова, Н.Гуральник, О.Єременко, Б.Ліхачов, В.Орлов, О.Отіч, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Хижна, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.) висвітлюється широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів для налагодження міжособистісної взаємодії, діалоговому спілкуванні тощо. Де базовим *альфа-поняттям* у формуванні комунікативної культури, на думку вчених, виступає задано-високий рівень розвитку загальної культури того хто навчається, адже саме загальна культура відбивається у будь-якій діяльності. Комунікативна культура, ніби ввібрала сутнісні особистісні характеристики (вокальні здібності, спеціальні знання, вміння й навички, спирається на ціннісні орієнтації, тощо), що виступають узагальнюють картину формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця. До яких ми відносимо й формування

вокально-мовленнєвої культури фахівця. Слід зазначити, що художність в контексті дефініції «комунікативна культура» майбутнього вчителя музики, під кутом зору формування вокально-мовленнєвої культури розуміється нами як певна якість, що забезпечує ефективність спільного переживання художніх образів, виконуваних вчителем музики вокальних творів.

На думку О.Рудницької, «художнє спілкування» пов'язано з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [65, с. 63]. Що цілком вкладається у концепцію нашого дослідження, та передбачає подальший розгляд обраних нами у дослідженні підходів формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

Майбутні вчителі музики, співаючі-педагоги, які проходять навчання в україномовному середовищі педагогічних університетів, вивчають вокальні твори української вокальної класики, яка виступає змістоосною вокальної підготовки фахівців на музично-педагогічних факультетах. В українській вокальній традиції закладено потужний культурний пласт на якому плідно розвивається голос, інтелект, духовність, внутрішня культура, індивідуальність, неповторність особистості майбутнього вчителя музики. Завдяки пісенності, наспівності, мелодійності української вокальної музики та співучості україномовної поетичної складової вокальних творів українських композиторів-класиків відбувається унікальний процес формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Українська пісня така ж давня, як і українська мова, вона є продуктом колективної праці, адже мистецьке творення кількох сотень поколінь, з яких «проростають першоеlementи духовної культури народу» - унікальне культурне явище. Мова, на думку О. Пономаріва, «є не лише засіб спілкування. Це також спосіб сприймання світу, відтворення його в свідомості людини» [62, с.9].

Видатний вчений мовознавець О. Потебня досліджував мову в трьох вимірах – ретроспективному, сучасному й перспективному. Прогнози геніального вченого, оцінити можемо лише сьогодні, вони стосуються своєрідності функціонування мови, репрезентації її суб'єктивного вияву в системі типів мовної особистості, формування нових типів мовної особистості, що має відповідний вияв і в умовах сучасного українського лінгвокультурного простору. Що виявляється особливо цінним, враховуючи що у лінгвокультурному просторі українських університетів навчаються як вітчизняні так і іноземні студенти. Суб'єктивний характер реалізації мови, за О. Потебнею, це репрезентація власного (особистісного) погляду на світ, [63, с. 29-37], що носить творчий, «миттєво-індивідуальний» характер (мовлення), який мовна особистість актуалізує у процесі комунікації.

Особливо цінними з огляду на тематику нашого дослідження є визначення мови, яка:

а) «завжди має національну форму»;

б) «мотивована характером народу»;

в) «може належати лише істоті, обдарованій свідомістю і свободою; у цій істоті вона впливає з необстеженої глибини її індивідуальності, оскільки мова цілком залежить від того, з якою силою і в якій формі людина неусвідомлено збуджує до діяльності всю свою духовну особистість».

До того ж ученим уведено поняття *духовної мовної особистості* на противагу тій, яка не відчуває національного духу мови, не актуалізує можливостей її креативності, не має здатності гідно її репрезентувати у процесі мовлення, комунікації, дається взнаки відсутність належного рівня мовної, комунікативної та інших видів компетенції тощо. Окрім того вчений акцентував увагу на ролі мови в духовному житті кожної нації, наголошуючи, що «дух без мови неможливий, тому що сам він утворюється за допомогою мови, й мова в ньому первинна» [63, с. 37].

Екстраполюючись у проблематику вокального виконавства спробуємо підтримати цю вдалу наукову думку переосмисливши її, та висловимо

передбачення, що *дух вокального твору неможливий без якісного й осмисленого слова у співацькій діяльності.*

Натомість чимало професійних музикантів вбачали своєю особистою відповідальністю якісне мовлення у вокальному виконавстві, ретельно опрацьовуючи іноземні тексти вокальних творів, не завжди володіючи мовою. Чимало професійних співаків прагнуть до оволодіння різними мовами, вивчають німецьку, французьку, італійську й ін., адже мовна компетентність повинна відповідати власному професійному рівню.

Адже, саме в орфоепічній якості, літературно-мовній відповідності, осмисленості вокально-літературних текстів виконуваних творів, проглядається інтелект, духовність, внутрішня культура співака, здатного до осягнення національного колориту виконуваних вокальних творів. «Як індивідуальна психологія вказує не лише на загальні для всіх закони душевного життя, але й можливе її розмаїття й оригінальність, так психологія народів повинна показати можливість розрізнення національних особливостей і структури мов, як наслідок загальних законів народного життя» [63, с. 39], передбачивши особливості статусу й функціонування української мови в сучасному мовному просторі.

Вітчизняний науковець Т. Космеда актуалізувала проблему творчої діяльності – «творчості душі», яку О. Потебня пов'язував з поняттям мовної гри, де слово є «гра, забава», наголошуючи на надважливості цієї гри, саме в творчій діяльності, виявивши специфіку вияву національних та індивідуальних «почуттів і волі», що простежується як у специфіці мови нації загалом, так і в окремих її представників – мовних особистостей, як представників відповідної нації [47, с. 21-26].

Тому звернення вчених до «творчості душі у мовній грі» наближає до тематики нашого дослідження у виявленні специфіки формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Нам особливо значущими видаються авторські ідеї щодо явища національного духу мови у співвідношенні до тематики дослідження, а саме збереження культури

літературної мови в українських класичних вокальних творах. Відразу надамо пояснення, що звернення уваги у бік класичного репертуару не є випадковим, адже твори, що пройшли так званій, відносяться до творчого наробку професійних музикантів, поетів тощо вже чинно-регламентовані, як найвищі за якістю, взіркові, еталонні.

Ми завдячуємо патріарху української лінгвістики, який у статті «Мова і народність» висловив передбачення щодо появи новітнього цивілізаційного типу особистості – лінгвокультурної особистості (за термінологією вченого – це загальнокультурний мовний тип «людина цивілізована» [63], яка повинна сформуватися у структурі кожної держави, незалежно від національності. Це елітні (вишукані) мовні особистості, що є особливо визначальним у підходах до виявлення сутності формування вокально-мовленнєвої культури особистості у специфічному виді професійної діяльності – ретрансляції культурних цінностей на елітній мові оригіналу, виокремлюючи прогресивний тип особистості, яка усвідомлює значущість збереження культурного начала у творі мистецтва.

Одним із основних завдань фахової підготовки майбутнього вчителя музики вокаліста-виконавця, ретранслятора вокальних культурних цінностей є визначення специфіки та розроблення змісту його вокально-методичної підготовленості, сформованості вокально-мовленнєвої культури, яка забезпечує бажаний результат – шлях на «велику сцену», який забезпечує вчителю музики виконання високої місії донесення вокальних культурних цінностей до підростаючого покоління. З цією метою нами створювалось підґрунтя для створення поетапної методики, яку спрямовано на формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, де основними підходами є: *системно-цілісний, аксіологічно-оцінний, особистісно-орієнтований, акустично-фізіологічний та діяльнісно-творчий.*

*Системно-цілісний підхід* на сьогодні залишається актуальним і є одним з напрямків комплексної підготовки, у цілому, й за окремими ланками

процесу підготовки фахівців. Цей підхід дозволяє дослідити музично-виконавську підготовку студентів музично-педагогічних факультетів, як складне багатоаспектне утворення взаємозалежних та взаємопов'язаних елементів у цілісності системного відпрацювання фахових векторів особистісно-професійного вдосконалення: підготовленості до інноваційної діяльності вчителя-новатора, вокаліста-виконавця, успішна діяльність якого знаходиться у залежності від оволодіння ним цілим комплексом знань (психології, педагогіки, дисциплін фахового циклу: теоретичних, історичних, художньо-естетичних, музично виконавських тощо).

Системно-цілісний підхід виявляє специфіку та особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музики, та встановлює закономірності у поєднанні складових: технічної, виконавської та вокально-педагогічної, які складають цілісну кваліфікаційну відповідність на момент досягнення рівня підготовки бакалавра, магістра – конкурентоспроможного, готового до нових суспільних вимог. Зокрема, поєднання вокально-технічної та вокально-виконавської складових передбачає особливо активне відпрацювання вокального мовлення майбутнього вчителя музики, що передбачає вокально-виконавську діяльність вчителя музики у професійній реалізації, яка вимагає особливої підготовки у аспекті вдосконалення й самовдосконалення мовленнєвого акту – еталонної мовленнєвої дії у вокально-виконавській діяльності, близької до літературної норми українськомовної відповідності, яка є невід'ємною ознакою готовності до вокального виконавства.

На думку М. Кагана, «важливо встановити необхідність і достатність виділених зв'язків для існування, функціонування й розвитку системи; виявити відмінності субординаційних (різноманітних) й координаційних (однорівневих) відношень між елементами цілої системи» [40, с. 135]. Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів творення складного об'єкта з певних складових, де особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання

основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи [51].

На думку Н. Фоміцької, В. Корбутяк, основними аспектами системного підходу виступають: системно-цільовий – система як загальна мета свого функціонування, передбачає отримання корисного результату свого функціонування – де система має власну історію виникнення та розвитку, власні історичні цінності, звичаї й перспективи що резонує з напрямком даного дослідження з формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики [47, 51, 74]. Адже системний підхід не існує у вигляді чіткої методики з визначеною логічною концепцією, дослідниця вбачає його як систему, утворену із сукупності логічних прийомів, методичних правил і принципів теоретичного дослідження, що виконує таким чином евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання.

Системно-цілісний підхід передбачає вирішення однієї важливої проблеми, та залежить від вирішення багатьох інших, коли самі проблеми набувають системного, комплексного характеру [7, с. 101]. Тобто, згідно нашого дослідження, центральною проблемою є фахове вдосконалення майбутнього вчителя музики а системний, комплексний характер відноситься до фактору фахового вдосконалення – вокального мовлення у вокальному виконавстві майбутнього вчителя музики. Значущість системно-цілісного підходу – це необхідність, яка продиктована самим життям: високим ступенем інтеграції суспільних процесів їх поєднаність, взаємозалежність, цілісність тощо.

Визначаючи систему як цілісне утворення, науковці виділяють характерні особливості системи, до яких відносять: цілісність, структурність, взаємопов'язаність, взаємозалежність системи й середовища, ієрархічність, множинність описів. Тому обраний системно-цілісний підхід у нашому дослідженні забезпечує єдність, цілісність та системність процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики – складним навчальним завданням, яке потребує особливого осмислення власної

концепції творчо-педагогічних виявів майбутнього вчителя музики у майбутній професійній самореалізації як вокаліста-виконавця зі сформованою культурою вокального мовлення.

На думку вітчизняного науковця А. Козир, системний підхід виступає методологічним засобом вивчення інтегрованих об'єктів, взаємодії та взаємозалежності і дозволяє на основі цього створити модель, яка поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні напрями. Для вільної орієнтації студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів у різноманітних мистецьких явищах, необхідна «певна система організації знань, яка відображає закономірності музичного розвитку та дає широке уявлення про музичне мистецтво» [44, с. 63]. Отже, системно-цілісний підхід, як важливий методологічний засіб наукового пізнання, надає можливість розподілити складні явища дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємо-доповнити та підпорядкувати елементи системи, їх взаємодію. Ми відстоюємо позиції, що вокально-мовленнева культура є складовою вокально-виконавської культури та особистісно-значущою фаховою якістю у єдності отриманих, зафіксованих та удосконалених індивідуально-особистісних та професійних якостей, вокально-технологічних досягнень; вокально-мовленнева культура уніфікує педагогічну та виконавську складові фахової підготовки майбутнього вчителя музики; вокально-мовленнева культура забезпечує процес і результат – якість ретрансляції мистецьких цінностей. Також уніфікація передбачає приведення об'єктів формо-вияву (вокально-мовленневих конструктів) – літературної складової вокального твору в монологічному різновиді роботи вокально-фонаційного характеру до єдиного літературно-відповідного формату, близького до літературного першоджерела (стандартизації) у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики, що й забезпечує формування вокально-мовленневої культури майбутнього вчителя музики.



У межах дослідження системно-цілісний підхід забезпечує обґрунтований вибір найбільш адекватного варіанта розчленовування завдання на менші складники та здійснити за допомогою виокремлення співмірної одиниці аналізу, та максимальному виявленні ознак обраної «одиниці» задля створення ефекту цілісності дослідницьких апробацій, або цілісність інформаційного ядра про досліджуваний предмет [65]. Зокрема, формування вокально-мовленнєвої культури як процес і результат, виступають цілісними, адже завдяки удосконаленню мовленнєвого процесу у вокальному виконавстві майбутнього вчителя музики ми отримуємо цілком логічний результат – майбутній учитель музики вокаліст-виконавець та фахове вдосконалення – підготовленість до нових видів педагогічної роботи у шкільному середовищі, ретрансляція культурних цінностей тощо.

Натомість, уведення *аксіологічно-оцінного підходу* в процес формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, зумовлює необхідність уточнення поняття «аксіологізація фахової підготовки», яке інтерпретується сучасною науковою спільнотою, як необхідний засвоєний комплекс специфічних фахових знань, ключових категорій аксіології у поєднанні з набутим практичним досвідом, у аспекті даного дослідження, вокально-мовленнєвим досвідом. Практичне використання набутого досвіду виступає основою сформованості нових ціннісних фахових якостей вчителя музики – виконавця, ретранслятора цінностей вокальної культури у шкільному та позашкільному середовищі.

Актуалізація аксіологічно-оцінного підходу в підготовці майбутніх учителів музики сприяє усвідомленій потребі майбутніх учителів музики вокалістів-виконавців до особистісного зростання, адже виконавство передбачає формування гармонійної, цілісної особистості здатної до ретрансляції культурних цінностей, в якому аксіологічний підхід є механізмом поєднання між практично-прагматичними і педагогічно-виконавськими завданнями у форматі новітньої стратегії виховання підрастаючого покоління. Окрім того, ціннісне ставлення студентів до майбутньої професії

може бути виражене в розумінні педагогічних професійних цінностей, а також цінностей музичної освіти й виховання, де «аксіологічні знання сприяють формуванню загальнолюдських і професійних цінностей майбутнього фахівця, визначають його ставлення до світу, до власної майбутньої професійної роботи, до самого себе та оточуючих, тим самим стимулюють інноваційну діяльність майбутнього вчителя музики» [66, с.117], де інноваційною, є вокально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музики.

Масштабність проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики передбачає, що в професійній реалізації підготовлені до виконавсько-педагогічної діяльності фахівці ціннісно орієнтуватимуть шкільну молодь засобами культууро-значущих та ціннісних атрефактів – вокальних творів українських композиторів-класиків, виконуваних у молодіжному середовищі. Запровадження у дослідженні аксіологічно-оцінного підходу забезпечує векторне спрямування навчального та виконавського процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики де поєднуються внутрішня змістова основа – особистісне зростання (якість вокального виконавства), та підготовленість до ціннісного орієнтування шкільної молоді засобами вокального виконавства на основі ціннісного змісту виконаного вокального твору, основою якого виступає поліпшення якості ретрансляції на основі сформованої вокально-мовленнєвої культури вчителя музики вокаліста-виконавця.

Акцентуючи увагу на цінностях мистецької освіти, Г. Падалка відмічає необхідність спрямованості змісту навчання вчителя музики на їх формування та, в цьому контексті, особливого значення набуває розвиток здатності до сприймання, оцінювання і творення в мистецтві [61]. Окрім того, оцінна складова аксіологічно-оцінного підходу також має декілька векторів, які виявляються в оцінних діях майбутнього вчителя музики, що мають «внутрішню» та «зовнішню» природу. Так, до внутрішньо-оцінного вектора, в аксіологічно-оцінному підході віднесено усвідомлення студентами

значення якості ретрансльованого «продукту» – вокального твору та піднесення його до рівня художньо-професійного виконання; до зовнішньо-оцінного, в аксіологічно-оцінному підході – професійну самооцінку власних устремлінь, творчого вияву у вокальному виконавстві, педагогічну спрямованість на вокальне виконавство, як потужний виховний засіб, ефектний, естетично-емоційний вплив на шкільну аудиторію тощо.

Реалізація аксіологічно-оцінного підходу полягає у визнанні його значущості, у аспекті даного дослідження, як невід'ємного компонента гуманізації освіти, адже теорія та реальна перспектива виконавської практики визначає склад та ієрархію гуманістичних цінностей виховання, оцінюючим елементом яких є вчитель музики – ретранслятор ціннісних змістів.

*Особистісно-орієнтований підхід* є важливим для формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Ідеї особисто-орієнтованого навчання мають давню історію, від Сократа (евристичне навчання), Л. Толстого (лабораторія життя – школа де природно взаємодіють педагоги та учні), С. Френе (ідеї природної діяльності дітей) тощо. Осучаснені ідеї виявились у концепції особистісно-орієнтованого навчання, яка активно розроблялись з кінця ХХ століття (Н. Алексєєвим, Є. Бондаревською, О. Газманом, Е. Гусинською, А. Хуторським, І. Якиманською та ін.). Опредметнено щодо підготовки педагогічних кадрів особистісно-орієнтоване навчання досліджували О. Піхота, А. Старєва, вузівської методики (О. Білоус, В. Луценко та ін.), особистісно-орієнтованого виховання (Н. Тимощук, Н. Фролова та ін.).

Застосування особистісно-орієнтованого підходу це перерозподіл суб'єктних відносин, а саме суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом та студентом. Провідними ідеями особистісно-орієнтованого навчання (за Є. Бондаревською) виступають – методи і прийоми: діалогічності, діяльнісно-творчого навчання, активізація та педагогічна підтримка індивідуального розвитку, можливість висловити власну позицію та свобода у прийнятті власних рішень; розвиток індивідуальності студентів (за А. Петровським, В.

Серіковим) – ціннісно-змістова сфера, суб'єктивність, ідентичність; актуалізація універсальних здібностей – самовдосконалення, самовизначення, самореалізація.

На думку Г. Падалки, особистісно орієнтований підхід у контексті мистецької освіти ґрунтується на трьох провідних позиціях: спрямуванні навчального процесу на розвиток особистості; особистісне становлення не означає протиставлення цього завдання засвоєнню і розвитку спеціальних мистецьких знань і умінь, здібностей, художнього досвіду; ствердження суб'єктної ролі учня у процесі мистецького навчання. Опора на особистісно орієнтований підхід передбачає, що учень зацікавлений у формуванні такого ставлення до художнього навчання, в якому мистецька діяльність усвідомлено спрямовується на «виявлення власних художніх потенцій, тобто мистецька діяльність виступає як один із найважливіших засобів становлення художньої активності людини» [61, с. 72]. Особистісно орієнтований підхід у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики передбачає створення умов для його самореалізації і саморозвитку, «необхідно не тільки пояснювати і показувати, як слід діяти у мистецтві, залучаючи до відтворення художньо-виконавських і творчих дій, а і формувати прагнення бути неповторною особистістю в мистецтві, шукати оригінального, самобутнього вирішення мистецьких проблем. Впровадження особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті: опора на результати індивідуальної діагностики; впровадження проєктувальних підходів; окреслення комунікативної стратегії тощо» [61, с. 75].

Застосовуючи особистісно-орієнтований підхід Н. Овчаренко пропонує впроваджувати на заняттях з постановки голосу особистісно-орієнтований освітній план та портфоліо досягнень студента. Особистісно орієнтований освітній план передбачає зростання майбутнього фахівця не тільки як виконавця (на що спрямовано індивідуальний план), а і як педагога, методиста, просвітителя, організатора, дослідника тощо. У ньому закладено, крім планування професійного зростання, ще і прогнозування становлення

духовної особистості шляхом залучення до вокального мистецтва. Особистісно орієнтований план базується на врахуванні природних здібностей студента, його попередніх освітніх результатів і включає пункти з індивідуального розвитку [59]. Особистісно орієнтований підхід сприяє підвищенню ролі людського чинника завдяки індивідуалізації навчання, врахування досвіду студента, його відношення до предмета, що вивчається.

Особистісно-орієнтований підхід спрямовано на актуалізацію соціальної позиції майбутнього вчителя музики – вокаліста-виконавця, у аспекті значущості та результативності його творчо-педагогічно-вокально-мовленнєвого впливу на соціокультурний простір, середовище творчої взаємодії, шкільну молодь. Цей підхід розглядає особистість – суб'єктом сприймання-засвоєння, ретрансляції культурної спадщини вокального гатунку і функціонує у двох векторних поступках: сприймання культурних цінностей у аспекті вокально-виконавських зразків (вчитель музики – об'єкт культурного впливу); вираження культурних цінностей – (вчитель музики – суб'єкт культурної творчості, творець культурних продуктів у якісному творчому самовираженні). Тобто, творча особистість – учитель музики, у процесі вокального виконавства є культуро-центричною особистістю, що несе у собі і цінність, і результат. Особистісно-орієнтований підхід, це формування особистісних і професійних якостей фахівця у творчості, крізь творчість засобами творчих виявів у вокальному виконавстві вчителя музики новітнього зразку – зрілої та компетентної особистості, самоактуалізованої до творчості та новаторства у професійній реалізації, індивідуалізованої у неповторності педагогічно-творчих виявів.

Формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки відбувається у особливих умовах, сприятливих для саморозвитку, що мають забезпечити студентам усвідомлення мети майбутньої професійної діяльності; сприяти розвитку їх особистісних цінностей; направити інтереси на активну участь у навчально-

виховному процесі, формувати зацікавленість, самостійність і активність, визначити мотивацію навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід є однією з генералізуючих умов в організації та самоорганізації майбутнього вчителя музики до сформованості вокально-мовленнєвої культури, що забезпечує йому професійний, духовний, культурний саморозвиток, творче співробітництво тощо. Сучасний стан вищої школи являє собою систему де використовується традиційно-дисциплінарна модель освіти, викладачі недостатньо підготовлені до новаторських виявів, спостерігається збільшення педагогічного навантаження (кількісного складу студентів на одного викладача); прослідковується підпорядкованість навчально-виховного процесу соціальним умовам, а не особистісним потребам майбутніх учителів музики. Особистісно орієнтоване навчання має прогресивне спрямування та передбачає подальшу самореалізація особистості, здатну до багатоаспектної варіативної співпраці з посиленням і чітким виділенням ролі, перш за все, того хто навчається.

*Акустично-фізіологічний підхід у дослідженні обумовлено специфікою вокальної підготовки майбутнього вчителя музики у аспекті вокально-технічного та вокально-виконавського розвитку, вокально-мовленнєвого вдосконалення. Адже, голос – унікальний інструмент учителя музики, якість вокально-технічної підготовки впливає на продуктивність та ефективність розгортання процесу планування формування вокально-мовленнєвої культури, завдяки виконавським (зразковим) орієнтирам, усвідомленій самоорганізації вокального мовлення, та можливості професійної реалізації у якості вчителя-вокаліста-виконавця зі сформованою вокально-мовленнєвою культурою.*

Акустика – (від грец. акустікус – слуховий), у сучасному розумінні й значенні, згідно розділу фізики, що вивчає властивості та закономірності звукових явищ. Розкриття акустичних особливостей фонаційного процесу, потребує знаннєвого осягнення суміжних наукових галузей: вокальної

педагогіки, музичної акустики, фізіології, які виявлено у різногалузевих дослідженнях (Л. Дмитрієв, В. Морозов, В. Юссон, Ю. Юцевич та ін.), орфоепічних норм звуковидобування (В. Антонюк, О. Знаменська, О. Микиша та ін. ). Р. Юссон та Ю. Юцевич виокремлюють специфічне явище голосоутворення – імпеданс, як важливий фактор акустичного звукоутворення та співацької техніки. Співацький голос є тонкою функцією людського організму, яка вимагає від того хто навчається співати (учня, студента) певної скоординованості дій до вокального відтворення звуку. Так як процес фонації у вокальному мовленні пов'язаний з задіяністю органів та біологічно пов'язаних систем, які є функціонально взаємодоповнюючими та взаємозалежними складовими єдиного цілого – організму людини. За акустику відповідають м'язові органи голосового апарату, скерованість дій у досягненні вірного акустичного результату досягається шляхом опанування активного слухового сприймання. Завдяки слуховому сприйманню, слуховому аналізу, уможливується досягнення такого акустичного ефекту, який найбільш наближається до зразкового, необхідного, заданого еталонного мовно-фонаційного контексту (відмінного в кожному окремому випадку). Орфоепічна унормованість, звуково-інтонаційна відповідність у вокально-мовленнєвому акті, де акустичні задачі постійно змінюються, потребує активного слухового аналізу, постійної самокорекції співака, а так як немає двох однакових голосів, то не існує й подібних акустичних систем у процесі звукоутворення та словотворення, а результат повинен відповідати загально-прийнятій унормованості формотворення у вокальному творі). Досягнення акустичної норми можливе лише при точній (конкретизованій) постановці навчального завдання та підбору варіативних методів у його виконанні, що налагоджує роботу м'язового комплексу голосового апарату, сприяє включенню специфічних фонаційно-співацьких елементів у процесі вокалізації: дзвінкості, гнучкості, округлості, тобто додавання голосу певних фарб-обертонів тощо. Отже, досягнення акустичної норми можливе лише при точній (конкретизованій) постановці навчального завдання та підбору

варіативних методів у його виконанні (налагоджує роботу м'язового комплексу голосового апарату та сприяє досягненню осмисленої оцінки власного фонаційного процесу, сприяє досягненню еталонного, або зразкового звучання, завдяки самооцінюванню та самоналаштуванню власної акустично-фізіологічної системи тощо).

*Діяльнісно-творчий підхід* дослідження ґрунтується на визначенні вокально-творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості майбутнього вчителя музики. Де творчість має важливе значення на всіх етапах становлення фахівця, формування творчої індивідуальності музиканта-педагога, готового до здійснення художньо-педагогічного процесу як творчості є одним із основних завдань вищої музично-педагогічної освіти. Як відзначає Л.Арчажникова, «специфіка музично-педагогічної діяльності в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва, а особливістю ж музично-педагогічної діяльності є наявність серед її складників художньо-творчого начала» [11, с. 17].

Науковці Сі Даофен, Лай Сяоцян та ін., зазначають, що творчість педагога-музиканта, зумовлена його детермінантами, й саме творчість характеризує та об'єднує різноманітні види діяльності вчителя музики (освітню, виховну, науково-дослідницьку, музично-виконавську). Серед специфічних особливостей творчості майбутнього вчителя музики доцільно виділити наступні: динамічну індивідуальність («стислість у часі»); публічність; робота в співтворчості (з учнями, колегами); постійний зв'язок результатів з людиною, що розвивається, особистістю, яка формується; відстрочення результату, необхідність його прогнозування; значимість постійного співвіднесення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій[52].

За термінологічними джерелами діяльність визначається як: застосування своєї праці до чого небудь, це й спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [28]. За О.Леонтєвим, діяльність



людини, залежить від її місця в суспільстві, від умов, що випадають на її долю, від того, як вона складається в неповторних індивідуальних обставинах, тобто провідною характеристикою діяльності є предметність, а предмет діяльності визначає різні види діяльності та її спрямованість, діяльність не існує без мотивації. Дія – процес, підпорядкований уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес, підпорядкований свідомій цілі. Оновленим положенням діяльнісного підходу – створення необхідних умов для стимулювання позитивного потенціалу тих, хто навчається, постійного вдосконалення, відкритості до нового досвіду, нових знань, постійного розвитку, отримання задоволення від власного самовдосконалення тощо. Діяльнісний підхід лежить в основі будь-якої діяльності, зокрема й вокально-мовленнєвої.

Доречно зазначити, що діяльнісно-творчий підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір методів організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики, спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання, прояв рефлексивних здібностей щодо самопізнання, що передбачає вироблення в них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність формування вокально-мовленнєвої культури у навчальній та виконавській діяльності. Тому, вважаємо доцільним застосування діяльнісно-творчого підходу з метою підвищення активності процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики вокалістів-виконавців, ретрансляторів культурних цінностей, вокальних творів українських композиторів-класиків.

Зміст та завдання діяльнісно-творчого підходу полягає в теоретичному обґрунтуванні, та практичному впровадженні специфічних форм, методів, засобів у процес фахової підготовки з метою формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики, як вдосконалюючого фактора фахової підготовки, зокрема, вокально-виконавської підготовленості вчителя музики – ретранслятора вокальних культурних цінностей, де

провідного значення набуває творчо-педагогічна вокально-виконавська професійна діяльність учителя музики новітнього формату. Складова творчості в діяльнісно-творчому підході до педагогічного процесу передбачає максимальну орієнтацію на творчий розвиток майбутнього вчителя музики, вокаліста-виконавця – ретранслятора культурних вокальних цінностей. Де вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики є джерельною основою його педагогічної та виконавської творчості. Вокальне виконавство вчителя музики пронизане творчими завданнями, ситуаціями, що вимагає активного включення у процес творчості для досягнення високого результату, до основних діяльнісно-творчих виявів майбутнього вчителя музики у вокально-виконавській діяльності відносимо: новаторство, оригінальність, неповторність, вокально-мовленнєву відповідність, тощо. Діяльнісно-творчий підхід у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики передбачає обумовленість формування потенціалу вчителя-новатора у характерних для педагогічної роботи творчому й діяльнісному аспектах.

Отже, застосування діяльнісно-творчого підходу у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики значною мірою вплине на сформованість фахових навичок вокально-виконавського, вокально-мовленнєвого вдосконалення, забезпечить якість вокального виконавства майбутнього вчителя музики зі сформованою вокально-мовленнєвою культурою, здатного до якісної ретрансляції класичних вокальних творів – ціннісних артефактів української вокальної культури.

## **1.2. Сутність та специфіка вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики**

Модернізація системи освіти в Україні, що здійснюється відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепції національного

виховання», «Концепції громадянської освіти в Україні», потребує від педагогічної теорії й освітньої практики значної уваги до вирішення завдань формування гармонійно розвинутої людини, здатної до духовно-естетичного та професійного вдосконалення у процесі фахової підготовки та упродовж життя на основі сформованого світогляду, світоглядної культури та її педагогічного вияву. Не випадково, що формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики лежить у площині його світоглядної культури, допомагаючи у визначенні професійних та життєвих орієнтирів, виробленні власного погляду на світ та свого місця у ньому, що є головним завданням національної системи освіти, на основі виділеної соціологічної структури особистості, (за В. Бехом) здатної породжувати унікальні духовні продукти – смисли.

Подібні оновлені смисли закладаються у завданнях що лежать перед сучасним учителем, зокрема вчителем музики на якого покладаються важливі задачі, згідно освітніх тенденцій інтелектуального та духовного відродження суспільства, що зумовлюють необхідність підготовки висококваліфікованих кадрів новітнього формату, зокрема вчителів музики, професіоналізм яких відповідає запитам та потребам сучасності. Сучасне суспільство задає нові виклики до педагогічних кадрів здатних до новаторства у професійній діяльності, зокрема майбутніх учителів музики, здатних сформувавши нову культурну генерацію, залучити молоде покоління до спілкування мовою вокальної музики, значною мірою залежить від формування їх музично-виконавської культури, яка посідає одне з провідних місць у процесі професійного становлення особистості, зокрема й вокально-мовленнєвої культури складової вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики.

На думку вітчизняної дослідниці Н. Овчаренко музично-виконавська діяльність відноситься до найбільш досліджуваних і, одночасно, до найбільш загадкових сфер музичного мистецтва, оскільки в ній розкриваються всі грані обдарованості особистості», музичне виконавство розглядається як «вид

діяльності, який є одночасно, способом реалізації знань, умінь, навичок передачі композиторського замислу і форми стилістичного усвідомлення, особистісного емоційно-чуттєвого відображення. Вокальне виконавство, традиції якого викристалізувалися упродовж багатьох століть, стоїть окремо від інших видів музичного виконавства, оскільки досконалість музичного інструменту – голосу співака залежить від рівня його вокальної школи, статі, віку, тощо..., натомість сьогодення потребує універсального виконавця, який досконало володіє голосом в різножанровому й різностильовому репертуарі, творчо підходить до створення художнього образу й артистично його втілює» [59]. Для майбутнього вчителя музики, що прагне високо-професійно виконувати вокальні твори необхідне глибоке розуміння суті та специфіки вокального мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його загально-історичної, ціннісної значущості, культуровідповідності. На думку Л.Василенко, вокальна підготовка майбутнього вчителя музики це «процес максимального розвитку здатності до глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у досконалії співацько-виконавській формі» [22, с. 78-79].

Дослідження присвячені загальним питанням вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що наближались до меж заданої проблематики висвітлюються у працях (В.Антонюк, Л.Дерев'янку, Л.Косяк, Н.Овчарук, Г.Стасько, Л.Тоцька, Т.Ткаченко та ін.), зокрема, питанням оволодіння вокально-виконавською технікою (В.Ємельянов, А.Менабені та ін.), методичним аспектам професійного вокального виконавства (Л.Дмитрієв, М.Микиша, В.Морозов, В.Юшманов та ін.). Окрім того, виявлено деякі аспекти формування вокально-мовленнєвої культури у процесі розвитку співацького голосу (В.Антонюк, Л.Косяк, Ю.Юцевич та ін.). Проте нами встановлено, що проблема формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики спеціально не досліджувалась, натомість, на фоні недостатньої кількості розробок та наукових обґрунтувань, щодо висвітлення методичних шляхів та засобів формування даного феномену, формування

вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики – проблема, що спрямувала наші наукові пошуки з виявлення специфіки та сутності формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

У розкритті сутності складного поняття «вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики», розгляд складного феномена «культура», сприяє зосередженню уваги до суспільства у межах якого воно побутує, культурного осередку який задає траєкторію розвитку та сприяє певним тенденціям за якими культура продовжує поступ до сформованості, не абстраговано, а в межах особистісної трансформації. Поняття «особистісна культура» потребує деякого уточнення, адже цілком прийнятним, з нашої точки зору, є його піднесення до вищої якісної ознаки особистості, а саме освіченості, культурності, вихованості тощо. Адже, вияв специфіки культурного вчителя в освітньому просторі «виступає як її змістовий складник, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового та ціннісного ставлення... до оточуючих, праці, спілкування» [41, с. 68]. Тож, у межах даного дослідження найбільш ефективним та логічним було виявити особливості феномена «культура» обираючи найбільш наближене та прийнятне до тематики обраної нами, а саме формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. Так як учительовання у високому сенсі має соціальну природу, тож на вчителя музики покладається висока місія – нести культуру в маси (В. Шацька), необхідно використати переваги вокального виконавства для наближення вокальної культури до «масового слухача», від учителя музики вокаліста залежатиме чи стане висока культура доступною, зрозумілою, чи стане вона потребою для підростаючого покоління.

Якщо розглядати вокально-мовленнєву діяльність майбутнього вчителя музики як удосконалюючий фактор вокального виконавства, доречно підкреслити, що вона має безпосереднє відношення до художньо-виконавської практики. Тому, цілком слушним виступає необхідність надавати можливість студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів оволодіти

методикою вокальної підготовки, що забезпечує сформованість вокально-мовленнєвої культури, як складової вокально-виконавської культури важливого фактору фахового вдосконалення майбутніх учителів музики України та Китаю, які зможуть реалізувати унікальні можливості музичного мистецтва у вихованні підростаючого покоління.

Доцільно зазначити, що вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики має певну специфіку, адже мовленнєві якості у вокальному виконавстві – сприйняття та відтворення українських фонем вокального твору, вітчизняними та іншомовними носіями, у період навчання на музично-педагогічних факультетах передбачає вдосконалення вокального мовлення, потребує активної роботи мело-дикційного та мело-декламаційного характеру, особливо на початковому (установчому) етапі осягнення вокальних творів української класики. Це підтримується вітчизняними дослідниками, згідно їх трактування вокально-мовленнєва культура особистості, як: «багатомірного, комплексного поняття, що включає сукупність якостей мовленнєвої культури людини у процесі її творчої вокальної діяльності, визначає рівень вокально-мовленнєвої майстерності особистості». Зокрема, «дотримання нормативної літературної вимови та структурних особливостей слів у співі; дотримання лексичних норм та виражальних засобів поетичного тексту у процесі виконання вокальних творів; здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокальних навичок; володіння кантиленою, правильним фразуванням, емоційністю та музикальністю виконання; відчуття стилю вокального твору, володіння художньо-виконавською майстерністю» [49, с. 81].

Майбутні вчителі музики, які проходять навчання в україномовному середовищі педагогічних університетів, вивчають вокальні твори української класики, яка виступає змістовою основою вокальної підготовки фахівців на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів в Україні. Адже в українській вокальній традиції закладено потужний культурний пласт

на якому плідно розвивається голос, інтелект, духовність, внутрішня культура, індивідуальність, неповторність особистості майбутнього вчителя музики. На основі прогностичного передбачення вітчизняних науковців своєрідність функціонування мови, репрезентації її суб'єктивного вияву, типізації мовних особистостей, дозволяє формуванню нових типів мовної особистості, що має відповідний вияв і в умовах сучасного українського лінгвокультурного простору. Що виявляється особливо цінним, враховуючи що у лінгвокультурному просторі українських університетів навчаються як вітчизняні так і іноземні студенти. На сьогодні (за О. Потебнею) ми можемо використовувати ретроспективний та сучасний стан побутування літературної української мови (вимови), базуючись на творчості композиторів минулого й сучасного, які пропонуються й обираються студентами вокалістами до вивчення, у роботі з формування вокально-мовленнєвої культури. Як специфічного виявлення суб'єктивного характеру – як репрезентація власного (особистісного) погляду на світ [49, с. 29], що носить творчий, «миттєво-індивідуальний» характер (мовлення), який «мовна особистість» актуалізує у процесі комунікації. Ураховуючи наше спрямування на процес і результат формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, особливо цінними для нашого дослідження є авторське визначення мови, яка: «завжди має національну форму»; «мотивована характером народу», належить особистості «обдарованій свідомістю і свободою... впливає з необстеженої глибини її індивідуальності». На цій підставі ученим уведено поняття *духовної мовної особистості* на противагу тій, яка не відчуває національного духу мови, не актуалізує можливостей її креативності, не має здатності гідно її репрезентувати у процесі мовлення, комунікації дається взнаки відсутність належного рівня мовної, комунікативної та інших видів компетенції тощо. Особливої значущості надавалось ролі мови в духовному житті кожної нації, наголошувалось, що «дух без мови неможливий, тому що сам він утворюється за допомогою мови, й мова в ньому первинна» [78, с. 37].

Екстраполюючись у проблематику вокального виконавства ми підтримуємо та переосмислюємо наукові доробки провідних вчених-лінгвістів, та висловлюємо думку, що *дух вокального твору неможливий без якісного й осмисленого слова у співацькій діяльності*. Натомість, чимало професійних музикантів вбачали своєю особистою відповідальністю якісне мовлення у вокальному виконавстві, ретельно опрацьовуючи іноземні тексти вокальних творів, не завжди досконало володіючи мовою. Професійні співаки прагнуть до оволодіння різними мовами, вивчають німецьку, французьку, італійську й інші мови, якими сповнена їх вокальна творчість, прагнуть до мовленнєвої компетентності, що характеризує його професійний рівень.

В дотриманні орфоепічної унормованості, літературно-мовленнєвій відповідності, осмисленості вокально-літературних текстів виконуваних творів, проглядається інтелект, духовність, внутрішня культура співака, здатного до осягнення національного колориту виконуваних вокальних творів, що підтримується провідними науковцями, які актуалізуючи проблему творчої діяльності, а саме «творчості душі», пов'язують її з «мовною грою», де слово це «гра, забава», наголошуючи на особливій важливості подібної діяльності у творчих різновидах діяльності, вказуючи на «специфіку вияву національних та індивідуальних «почуттів і волі», що простежується як у специфіці мови нації загалом, так і в окремих її представників – мовних особистостей, як представників відповідної нації» [47, с. 21-26].

Звертаючи наукову увагу до «творчості душі» у «мовній грі», вважаємо, що дана траєкторія обрана нами згідно тематики дослідження для встановлення специфічних особливостей формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. На нашу думку значущими видаються вище виявлені ідеї, щодо явища «духу мови» та його збереження у співвідношенні: збереження культури літературного мовлення в українських класичних вокальних творах.



Окрім того, певного пояснення потребує звернення наукової уваги до українського класичного вокального репертуару, що не є випадковим, адже твори Золотого фонду – улюблені та визнані у Світі (неповторні, чинно-регламентовані, якісні, взіркові, еталонні тощо). Тому, поява новітнього цивілізаційного типу особистості – лінгвокультурної особистості (загальнокультурний мовний тип «людина цивілізована» [63, с.158], формується у структурі кожної держави, незалежно від національності. Це елітні (вишукані) носії мови – особистості, що є особливо визначальним у процесі виявлення сутності формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у специфічному виді професійної діяльності – ретрансляції культурних цінностей на елітній мові оригіналу, виокремлюючи прогресивний тип особистості, яка усвідомлює значущість збереження культурного начала у творі мистецтва. До мовних особистостей національної культури України ми відносимо твори Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки та ін., видатних митців, наших сучасників, що плекають українську літературну мову, художнє слово, задають вектори художньо-ціннісного змісту української літературної мови у сценічному виконавстві Неоніла Крюкова, Анатолій Паламаренко та ін., вокалісти-виконавці: Борис Гмиря, Микола Кондратюк, Констятнтин Огневий, Діана Петриненко, Марія Стеф'юк, Лілія Лобанова, Лариса Руденко та ін., які активно пропагували у творчій та педагогічній діяльності опору на національне та дотримання стилевідповідності у вокальному виконавстві – основи професійної майстерності та інтелектуального рівня виконавця.

Отже, одним із основних завдань фахової підготовки майбутнього вчителя музики вокаліста-виконавця, ретранслятора вокальних культурних цінностей є визначення специфіки та розроблення змісту його вокально-методичної підготовленості, сформованості вокально-мовленнєвої культури, яка забезпечує бажаний результат – шлях на «велику сцену», який забезпечує вчителю музики виконання високої місії – донесення вокальних культурних цінностей до підростаючого покоління.

Тож, на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових досягнень стосовно виявлення сутності та змісту вокально-мовленнєвої культури, ми пропонуємо наступне авторське тлумачення поняття **«вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики»**, що означає особистісно-значущу якість фахівця, яка характеризується сплавом надбаних і удосконалених індивідуально-особистісних та професійних якостей у сфері вокально-технологічних досягнень виступає уніфікатором педагогічної та виконавської складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики, як носія та ретранслятора мистецьких цінностей. Це специфічна уніфікація, що визначає приведення об'єктів формо-вияву (вокально-мовленнєвих конструктів) – літературної складової вокального твору в монологічному різновиді роботи вокально-фонаційного характеру до єдиного літературно-відповідного формату (близького до літературного першоджерела) у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики.

Так як у процесі розкриття сутності феномена «вокально-мовленнєва культура» нами було виявлено специфічно-уніфікований мовленнєвий контекст, на який вказувалось у дослідженнях Л. Азарової, В. Антонюк, Вей Лімін, С. Знаменської, А. Капської, Л. Косяк, О. Лесник, О. Рудницької, Т. Ткаченко, та ін., необхідно внести деякі уточнення, адже термін «вокально-мовленнєва культура» на сьогодні мало використаний, сучасні науковці, дослідники та педагоги-практики вводять подібну термінологію, та відповідно вкладають у неї зміст, що відбиває лінгвістичні та спеціальні музично-педагогічні авторські позиції, наприклад, «культура мовлення», «співацька культура», використовується науковцями у прикладному лінгвістичному чи вокально-технічному сенсі, наближеному до проблем методики постановки голосу, вокального виконавства тощо.

Певною мірою проблему формування вокально-мовленнєвої культури студентів доречно розглядати у руслі музично-педагогічної культури вчителя музики, яку досліджували: Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Л. Арчажникова, Б. Брилін,

В. Бутенко, А. Гордійчук, В. Дряпіка, Д. Кабалевський, Л. Коваль, С. Мельничук, І. Мостова, Г. Нестеренко, Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Рудницька, А. Сохор, Л. Хлебнікова, Г. Ципін, З. Яропуд та ін. Сучасні науковці висвітлюють зазначену проблему в плані музично-естетичної підготовки студентів, їх музично-творчої діяльності, формування професійно-педагогічного інтересу до музичної творчості, самореалізації у відповідній музично-виконавській діяльності тощо.

Стратегічна соціокультурна місія майбутнього вчителя не була у полі наукової уваги, на нашу думку проблема дослідження значення вокального мовлення в системі культури, в комунікативних процесах заслуговує на увагу. Окрім того, поза увагою науковців лишаються проблеми входження іноземних студентів у соціокультурний простір української освіти, зокрема й мистецько-педагогічної, що передбачає мовно-культурну асиміляцію, завдяки вивченню вокальної творчості українських композиторів-класиків, у яких слововживання української поетичної складової значно розширює словотворчий континуум того хто навчається, завдяки відпрацюванню канви вокального твору відбувається мовно-ментальне збагачення, підвищується спроможність до пізнання духу української мови, української культури, формування нового типу мовних особистостей, вокальна мова яких – індикатор соціально-особистісного статусу вчителя-музики популяризатора вокальних культурних цінностей. У зв'язку з цим, слід підкреслити, що з кінця минулого століття спостерігається активний інтерес у середовищі лінгвістів, культурологів, філософів тощо, які висувають велику кількість теорій, концепцій, припущень щодо функцій мови в культурному становленні суспільства, засвідчуючи важливість наукового осмислення мови як суспільного феномена.

У процесі формування вокально-мовленнєвої культури необхідно враховувати, що у педагогіці процес формування будь-якої фахової якості проходить поетапно: 1) початок усвідомлення, розуміння мети, деяка невизначеність щодо методів її досягнення; 2) усвідомлення, на рівні

переконання дії, для досягнення поставленого завдання щодо досягнення мети; 3) додавання зусиль, організоване виконання певних дій; 4) досягнення мети, виведення дії на високий рівень (близьке до виконання певної навички: точне, економне, стійке виконання дії, яка стала засобом виконання іншої, більш складної дії) тощо [28, с. 217-218].

Тобто, ефективність формування вокально-мовленнєвої культури студентів забезпечується наявністю в них мети-цілі, зумовленої усвідомленою потребою в досягненні високого вокально-виконавського рівня у процесі фахового зростання яка поєднана з формуванням особистісної культури фахівця. Ця потреба може бути спричинена не лише зовнішніми і внутрішніми мотивами, але й емоціями, які виникають у процесі виконання даної діяльності.

Соціокультурна природа людського буття дозволяє нам виявити сутність та функції мови, наблизившись до специфіки дисертаційного дослідження, як атрибута й міри соціальності людини. Згідно нашого спрямування, формування вокально-мовленнєвої культури у пізнанні людини, як «міри всіх речей», за Протагором, що допомагає усвідомленню мови людини – як властивості та культурного надбання, що дозволяє нам увести ряд специфічних функцій, які забезпечують напрямок процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання. Аналіз робіт науковців у психолого-педагогічній та вокально-виконавській напрямках [7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22 32, 34, 35, 45 та ін.], висловлені авторські позиції у вирішенні проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, дозволив нам виділити та врахувати основні функції формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики: пізнавальна, адаптаційна, діагностична, культуровідповідна, організаційна, які сприяли поглибленню розуміння специфіки цього виду музичної діяльності й відбору форм і методів формування означеного педагогічного явища. (Рисунок 1.1).



Рис. 1.1. Основні функції формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

*Пізнавальна функція* виражається у забезпеченні спрямування навчального процесу до створення умов для формування чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента, осягнення секретів вокально-виконавської майстерності на основі сформованості вокально-мовленнєвої культури вчителя музики вокаліста-ретранслятора культурних цінностей. Пізнавальна функція забезпечує зорієнтованість навчального процесу на впровадження прогресивних педагогічних інновацій в практику вокальної, вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики до вокального виконавства серед школярів. Означена функція відіграє важливу роль у подоланні багатьох недоопрацьованих моментів, які виникають у процесі постановки нових завдань, зокрема, у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики (невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань фахової підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети тощо). Ця функція націлена на виявлення реального стану вокального мовлення студентів допомагає акцентувати педагогічні задачі, з урахуванням

прогресивних тенденцій фахового вдосконалення майбутніх учителів музики вокалістів-виконавців, заохотити студентів до пізнання лінгвістичних основ у вибудові стратегії вокально-мовленнєвого вдосконалення та формування вокально-мовленнєвої культури. Пізнавальна функція сприяє екстраполяції отриманих знань у вменно й навички, у реальну вокально-виконавську практику з подальшими перспективами постановки нових завдань та планування наступних етапів вокально-мовленнєвого вдосконалення.

Пізнавальна функція дозволяє визначити педагогічну спрямованість майбутнього вчителя музики на вокально-виконавську діяльність, сформувані його вокально-мовленнєву культуру, що є професійно значущою якістю, займає центральне місце в структурі вокального виконавства вчителя музики, надає особистості вчителя додаткових важелів педагогічного впливу на підростаюче покоління, за рахунок удосконалення вокального мовлення. Згідно концепції фахового вдосконалення, оптимальною виявляється ієрархічна структура педагогічної спрямованості вчителя музики в діяльності, в межах даного дослідження це вокальне виконавство, трактується як «домінуючий мотив особистості вчителя»: спрямованість на учня (й інші об'єкти навчальної діяльності, пов'язана з турботою, інтересом, любов'ю, тощо), що сприяють особистісному розвитку учня та й самого вчителя, при максимальній самоактуалізації його індивідуальності; спрямованість на саморозвиток, що пов'язана з потребою в самовдосконаленні й самореалізації у сфері педагогічної праці; спрямованість на наочну сферу професії вчителя (зміст навчального предмету, тощо). Самопізнання дозволяє майбутньому вчителю музики вокалісту-виконавцю визначити основні стратегічні завдання з саморозвитку, провести їх поетапно, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкувати власну діяльність визначеним завданням у процесі формування вокально-мовленнєвої культури. Завдяки запровадженню цієї функції передбачається суттєве поліпшення перебігу процесу індивідуального вдосконалення особистості. Робота з майбутніми вчителями музики проводиться з метою розвитку їх вокально-виконавських здібностей,

підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється активність студентів, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх. При цьому спрямованість підготовки майбутнього вчителя музики – ретранслятора культурних цінностей, вокаліста-виконавця полягає в тому, що перед учителем постають завдання не лише спрямувати школярів на оволодіння предметом, а перш за все, залучити їх до духовної культури свого (певного) народу, ознайомитись з культурними надбаннями світової практики.

*Адаптаційна функція* в дослідженні формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики забезпечує студентам в індивідуальній роботі вокального, вокально-хорового циклу підготовки акцентуації уваги на відпрацюванні мовленнєвої ідентичності, точності до збереження літературної унормованості у співацькій діяльності майбутнього вчителя музики. Вокально-мовленнєва ідентичність – багатоаспектне поняття, якому підпорядковані взаємозалежні і взаємопов'язані елементи, комплексної роботи з підготовки майбутніх учителів музики до вокального виконавства, що дозволяє розробити шляхи адаптації до специфічних об'єктів пізнання: співацького розвитку, вокально-технічного та вокально-виконавського вдосконалення. У відповідності до специфіки дослідження, адаптаційна функція підтримує процес і результат конструювання складно-організованих об'єктів – осягнення секретів вокального мовлення у процесі вокального навчання на матеріалі вокальних творів українських композиторів-класиків для досягнення мети-цілі – формування вокально-мовленнєвої культури, фактора фахового вдосконалення майбутніх учителів музики. Ця функція забезпечує створення вектору особистісної направленості майбутнього вчителя музики до реалізації мети щодо усвідомленої інтеграції національних співацьких традицій, зокрема вокально-мовленнєвої відповідності до літературного джерела, у процес вокальної підготовки студентів, а також подальшу фахову діяльність.

Саме *пізнавальна та адаптаційна функції* сприяють актуалізації кінцевого результату, наближаючи до збереження національних українських співацьких традицій у процесі вокального навчання студентів, формуючи в їх свідомості конкретні уявлення про результат – сформовану вокально-мовленнєву культуру майбутнього вчителя музики. Важливість пізнавальної та адаптаційної функцій обумовлюється тим, що ці функції підтримують забезпечення кінцевого результату, мотиваційного поля, що наблизить кінцеву мету.

*Діагностична функція* пов'язана з розпізнаванням індивідуальних ознак вокально-мовленнєвої відповідності студентів у вокально-виконавській роботі навчального циклу. Основна сутність діагностичної функції виявляється в об'єктивній оцінці вокально-мовленнєвих умінь, навичок майбутнього вчителя музики. Завдяки діагностичній функції ми маємо змогу глибше пізнати особливості індивідуального вокально-технічного та вокально-виконавського розвитку кожного студента. Зокрема, педагогічна діагностика допомагає виявленню причини, що перешкоджають досягненню бажаного результату з розвитку мовленнєвої культури у процесі вокального виконавства майбутнього вчителя музики з «урахуванням індивідуальних мовленнєвих особливостей, індивідуального сприймання, які впливають на якість ретрансляції мовленнєвого складника літературо-відповідного тексту вокального твору, що дозволяє визначити фактори, які сприяють ефективності здійснення цілей освіти, фаховому вдосконаленню» [45, с. 161].

Окрім того, діагностична функція сприятиме розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики, адже їх зміст виявляється в «ретрансльованих ідеалах» педагогічно-спрямованої діяльності, що забезпечує учнівській аудиторії отримання насолоди від спілкування з класичними творами вокального мистецтва. Що дозволяє нам визначити сутність цієї функції у співвідношенні з репертуаром, згідно з яким вибудовується індивідуальні концертні програми та вокально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музики, де засоби ефективного впливу на підростаюче



покоління є спілкування мовою музики, у акті співтворчості вчителя музики та слухацької аудиторії школярів. Майбутня професійна діяльність учителя музики обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісних якостей, вона пов'язана з багатомірним характером взаємодії з учнями, зокрема творчої взаємодії у процесі ретрансляції вокальних культурних цінностей – творів українських композиторів-класиків, що розкривають інтегральні характеристики діяльності майбутнього вчителя, детермінують його подальший професійний розвиток. Діагностична функція дає змогу встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити результати експериментальної роботи в якісних та кількісних показниках. Ефективність використання діагностичної функції полягає в забезпеченні умов до здійсненню контролю за станом засвоєння знань, на основі «зворотного зв'язку» між діями та результатами процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики.

*Культурологічна функція* виражається в тому що вокальне виконавство майбутнього вчителя музики – потужний засіб впливу на підростаюче покоління у зародженні ціннісного ставлення учнів до музичної та вокальної культури. Власне вокально-виконавське вдосконалення, сформованість вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики – дозволить йому виступати у якості ретранслятора культурних цінностей новому поколінню. Надбання культурного гатунку, засвоєні студентами у період навчання на мистецько-педагогічних факультетах дозволяють поглибити власний культурологічний, музично-аналітичний і виконавський досвід. Відомі українські та китайські педагоги-музиканти (О.Рудницька, Г.Падалка, О.Щолокова, Вей Лімін, Чжу Цзюньцзяо та ін.), наголошують, що виконавство є особливою сферою діяльності вчителя-музиканта, що передбачає засвоєння широкого спектру художніх, естетичних, культурологічних знань та володіння комплексом спеціальних музично-інтерпретаційних, технічно-виконавських умінь та навичок. Кожен концертуючий педагог-музикант, передусім є суб'єктом, носієм культури. Вокально-виконавська діяльність вчителя музики

спрямована на формування духовного світу учнів, шляхом залучення їх до прекрасного світу вокальної культури. Тож, вокально-виконавська підготовка майбутнього вчителя не обмежується вокально-технічною вправністю, а передбачає оволодіння виконавською майстерністю у поєднанні з загальною метою, завданнями музичної педагогіки, зацікавленості музично-педагогічним процесом, доведенням досконалості вокального виконання до рівня професійної відповідності, передачі культурних цінностей. Кожна цінність, апріорі передбачає особливе ставлення до збереження ідентичності, зокрема й мовленнєвої, літературно-поетичного тексту вокального твору українського композитора-класика. Учитель музики вокаліст-виконавець – ретранслятор культурних цінностей вокального мистецтва – феноменологічне явище сучасності, на долю якого випадає відповідальне завдання: вивчення, збереження та популяризація вокальних цінностей – здобутків національної культури у царині вокального мистецтва. Забезпечення дотримання орфоепічних норм (формовживання, формотворення) підтримується культурологічною функцією для забезпечення еталонної передачі ціннісних змістів (літературної складової вокального твору). На сучасному етапі вокальна підготовка майбутнього вчителя музики це підготовка вчителя-новатора, ретранслятора культурних цінностей підростаючому поколінню, знаходиться у прямій залежності від сформованості його вокально-мовленнєвої культури.

*Організаційна функція* є динамічною характеристикою процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики на усіх ланках її становлення, що сприяє кваліфікаційній організації індивідуальної роботи в «колективі одnodумців», забезпечуючи планування та координацію спільної діяльності викладач-студент зацікавлених процесом формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики, з досвідченими студентами, вокально-мовленнєва культура яких відповідає зразковому, еталонному рівню. Організаційна функція дозволяє визначити спрямованість процесу формування вокально-мовленнєвої культури на

креативно-творчу взаємодію, сприяє налагодженню міжкультурних зв'язків між студентами та викладачами, передбачає позитивний кінцевий результат формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Тобто, організація спільної діяльності, обмін досвідом сприяє налагодженню емоційного й ділового контакту в процесі педагогічної взаємодії з формування вокально-мовленнєвої культури. Ефективності здійснення цієї діяльності сприятиме розробка індивідуального плану-комплексу з розвитку кожного студента, на основі творчих методів стимуляції процесу формування вокально-мовленнєвої культури студентів. Цей процес мовленнєвого вдосконалення студентів відбувається завдяки засвоєним знанням лінгвістичного, орфоепічного напрямку, відпрацювання технічних моментів, тощо у цілому сприятиме підвищенню якості вокального мовлення студентів факультетів мистецтв.

Вищезазначені функції мають сприяти ефективності формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. Де реальним мірилом фахової підготовленості виявиться ефективна педагогічна взаємодія вчителя вокаліста-виконавця та учнів, яка проходитиме в умовах шкільних вокальних концертних заходів, де виконавцем є вчитель музики – прогресивний новатор, ретранслятор вокальних культурних цінностей у молодіжному середовищі.

На основі здійсненого аналізу розроблено структуру формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, що охоплює такі складові: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський компоненти*. У визначенні провідних компонентів означеного педагогічного явища враховувалось, що якість методичного забезпечення вокально-мовленнєвої підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, залежить від сформованості позитивного ставлення до самовдосконалення у сфері якісної ретрансляції вокальних культурних цінностей (мотиваційно-ціннісний компонент); готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності

(когнітивно-фонаційний компонент); емоційної стійкості та саморегуляції вокально-виконавських дій (творчо-виконавський компонент). Творчо-виконавський компонент синтезує зміст мотиваційного та когнітивно-фонаційного складників формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Визначення особливостей данного феномена дозволило конкретизувати специфіку та зміст формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У першому розділі дисертації розглянуто сутність вокальної культури як загальнонаукової категорії в контексті специфіки змісту вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики; визначено методологічні підходи, функції та представлено визначення поняття «вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики» означеного феномена.

Виокремлено відмінність понятійного ряду між «мовою» й «мовленням», встановлено, що вокальне мовлення тісно пов'язано з художнім мовленням та виступає різновидом усного монологічного мовленням, яке було виділено нами з черги специфічних різновидів усного мовлення.

Встановлено, що вокально-мовленнєва культура є складовою комунікативної культури. Уточнено, що питання підготовки майбутніх учителів музики до ретрансляції культурних цінностей у творчо-педагогічній вокально-виконавській діяльності потребують сформованої вокально-мовленнєвої культури – невід'ємної ознаки освіченої, всебічно розвиненої людини. До високої мовленнєвої культури ми відносимо: вміння активно використовувати сучасну літературну мову з усіма багатствами виражальних засобів та властивими літературній нормі – вимові – дієвого інструмента в спілкуванні художньо-літературною мовою вокальної музики.

Аналіз наукової літератури актуалізував необхідність введення наступних наукових підходів: системно-цілісного, аксіологічно-оцінного, особистісно-орієнтованого, акустично-фізіологічного та діяльнісно-творчого.

*Системно-цілісний підхід* на сьогодні залишається актуальним і є одним з напрямків комплексної підготовки – у цілому й за окремими ланками процесу підготовки фахівців. Системно-цілісний підхід виявляє специфіку та особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музики, та встановлює закономірності у поєднанні складових: технічної, виконавської та вокально-педагогічної, які складають цілісну кваліфікаційну відповідність на момент досягнення рівня підготовки бакалавра, магістра, готового витримувати умови конкурентоспроможності на ринку праці. У дослідженні актуалізовано введення *аксіологічно-оцінного підходу* в процес формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Це зумовило необхідність уточнення поняття «аксіологізація фахової підготовки», яке інтерпретується, як необхідний засвоєний комплекс специфічних фахових знань, ключових категорій аксіології у поєднанні з набутим практичним, у аспекті даного дослідження, вокально-мовленнєвим досвідом та використання його у вокально-виконавській діяльності, своєю чергою виступає основою формування нових фахових якостей особистості вчителя музики, як виконавця, ретранслятора цінностей вокальної культури у навчальному та педагогічному процесах. *Особистісно-орієнтований підхід* актуалізує соціальну позицію майбутнього вчителя музики – вокаліста-виконавця, значущості та результативності його творчо-педагогічного впливу на соціокультурний простір, середовище творчої взаємодії. Цей підхід розглядає особистість – суб'єктом сприймання-засвоєння, ретрансляції культурної спадщини вокального гатунку і функціонує у двох векторних поступках: сприймання культурних цінностей, вокально-виконавських зразків (вчитель музики – об'єкт культурного впливу); вираження культурних цінностей – (вчитель музики – суб'єкт культурної творчості, творець культурних продуктів у якісному творчому самовираженні). *Акустично-фізіологічний*

*підхід* у дослідженні обумовлено специфікою вокальної підготовки майбутнього вчителя музики у аспекті вокально-технічного розвитку та фахового вдосконалення. Адже, голос – унікальний інструмент учителя музики, якість вокально-технічної підготовки впливає на продуктивність та ефективність розгортання процесу планування формування вокально-мовленнєвої культури, завдяки виконавським (зразковим) орієнтирам, усвідомленій самоорганізації вокального мовлення, та можливості професійної реалізації у якості вчителя-музики вокаліста-виконавця зі сформованою вокально-мовленнєвою культурою. *Діяльнісно-творчий підхід* дослідження ґрунтується на визначенні вокально-творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір методів організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики, спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання, прояв рефлексивних здібностей щодо самопізнання, що передбачає вироблення в них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність формування вокально-мовленнєвої культури у навчальній та виконавській діяльності.

Окрім того, було виявлено, що в педагогічній діяльності сучасного вчителя музики виникає багато різних завдань, специфічних, унікальних. Специфіка формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики полягає в усвідомленні важливих завдань з удосконалення мовлення співаючого вчителя, яке потребує пильної науково-педагогічної уваги, адже виспіване слово, так як і усно-вимовлене, несе виховні смисли, так специфічним смислом сповнене спілкування мовою музики, мовою літературно-поетичних смислів, де якість вокального мовлення вчителя музики сприятиме розв'язанню специфічних завдань, що виникають у практичній педагогічній діяльності.

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел виявлено сутність та змісту вокально-мовленнєвої культури, ми пропонуємо наступне

авторське тлумачення поняття **«вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики»** – особистісно-значуща якість фахівця, яка характеризується сплавом надбаних і вдосконалених індивідуально-особистісних та професійних якостей у сфері вокально-технологічних досягнень виступає уніфікатором педагогічної та виконавської складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики – носія та ретранслятора мистецьких цінностей.

Визначено основні функції формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. *Пізнавальна функція* виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, створенні умов для формування чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента, осягнення секретів вокально-виконавської майстерності на основі сформованості вокально-мовленнєвої культури вчителя музики вокаліста-ретранслятора культурних цінностей. *Адаптаційна функція* у дослідженні формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики забезпечує адаптацію студентів до індивідуальної роботи вокального, вокально-хорового циклу підготовки у аспекті відпрацювання мовленнєвої ідентичності, точності до збереження літературної унормованості у співацькій діяльності майбутнього вчителя музики. Вокально-мовленнєва ідентичність – багатоаспектне поняття, якому підпорядковані взаємозалежні і взаємопов'язані елементи, комплексної роботи з підготовки майбутніх учителів музики до вокального виконавства, що дозволяє розробити шляхи адаптації до специфічних об'єктів пізнання: співацького розвитку, вокально-технічного та вокально-виконавського вдосконалення. *Діагностична функція* пов'язана з розпізнаванням індивідуальних ознак вокально-мовленнєвої відповідності студентів у вокально-виконавській роботі навчального циклу. Основна сутність діагностичної функції виявляється в об'єктивній оцінці вокально-мовленнєвих умінь, навичок майбутнього вчителя музики. Завдяки діагностичній функції ми маємо змогу глибше пізнати особливості індивідуального вокально-технічного та вокально-виконавського розвитку

кожного студента. *Культурологічна функція* виражається у визнанні вокального виконавства майбутнього вчителя музики – як потужного засобу впливу на підростаюче покоління та закладанні основ ціннісного ставлення учнів до музичної та вокальної культури. Вокально-виконавське вдосконалення, сформованість вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики дозволить йому займатись виконавською діяльністю ретранслювати культурні цінності підростаючому поколінню, у шкільному, позашкільному середовищі. *Організаційна функція* є динамічною характеристикою процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики на усіх ланках становлення, що сприяє кваліфікаційній організації індивідуальної роботи в «колективі однодумців», забезпечує планування та координацію спільної діяльності викладач-студент зацікавлення процесом формування вокально-мовленнєвої культури, сприяє обміну досвідом, активному творчому діалогу зі студентами, вокально-мовленнєва культура яких відповідає зразковому, еталонному рівню. Вищезазначені функції мають сприяти ефективності формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. Де реальним мірилом фахової підготовленості виявиться ефективна педагогічна взаємодія вчителя вокаліста-виконавця та учнів, яка проходитиме в умовах шкільних та позашкільних вокальних концертних заходів, де виконавцем є вчитель музики – прогресивний новатор, ретранслятор вокальних культурних цінностей.

На основі здійсненого аналізу розроблено структуру формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, що охоплює такі складові: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський компоненти.



## Список використаних джерел до першого розділу:

1. Англо-український словник / [Є.І.Гороть та ін.; під заг. керівн. Є. І. Гороть]. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 1700 с.
2. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1994. – 286с.
3. Антонюк В.Г. Виконавські форми сольного співу: до питання виховання різнопрофільних співацьких особистостей: дослідницька праця/ Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Укр. ідея, 1999. – 24 с.
4. Антонюк В.Г. Звукове мовлення в народно-побутовому вжиткові українців: нариси з етнології: посіб. для педагогів, учнів та студ. серед. Та вищої ланок гум. освіти / Валентина Геніївна Антонюк. – Вид. 2-ге, перероб. та доп. – К.: Обрії, 1996. – 128 с.
5. Антонюк В.Г. Орфоепія у художньому співі: дослідницька праця / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Укр. ідея, 1999. – 24 с
6. Антонюк В. Г. Постановка голосу: навч. посіб. для студ. вищих муз. навч. закл. / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Укр. ідея, 2000. – 68 с.
7. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: [монографія] / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Укр. ідея, 2001. – 144 с.
8. Антонюк В.Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект: наук. Дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Укр. ідея, 1999. – 24 с.
9. Антонюк В.Г. Формування української вокальної школи: історико-культурний аспект: дослідницька праця / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Укр. ідея, 1999. – 24 с.
10. Аристотель. Категории: пер. с древнегреч. А. В. Кубицкий. Сочинения: в 4-х т. Т. 1. М: Мысль, 1976. – С.51-90.
11. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
12. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и

- образовании / Б. Асафьев. – М.; Л.: Музыка, 1971. – 379 с.
13. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художной деятельности / Юрий Львович Афанасьев. – Л.: Світ, 1990. – 159 с.
  14. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии / Всеволод Алавердиевич Багадуров. – М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика – 137 с.
  15. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
  16. Бай Шажун. Из истории развития вокального искусства / Бай Шажун // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина III. – С. 203-207.
  17. Белкин А.С. Ситуация успеха: Как ее создать: [книга для учителя] / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
  18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
  19. Бондаренко Д.В. Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.В.Бондаренко. – Київ, 2015. – 20 с.
  20. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия: Для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / [сост. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская] – М: СГУ, 2005. – 330с.
  21. Бугайски Мариан. Язык коммуникации / Мариан Бугайски. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», Артеменко Е. Г., 2010. – 544 с
  22. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Людмила Михайлівна Василенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 208 с.
  23. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский [сост.

- М.Г. Ярошевский] – Р н/Д.: Феникс, 1998. – 479 с.
24. Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. I. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
25. Великий тлумачний словник української мови / Упоряд. Т. В. Ковальова; Худож.-оформлювач Б. П. Бублик. – Харків; Фоліо, 2005. – 767 с.
26. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Гадамер Х.-Г. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
27. Гребенюк Н.Е. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія / Н.Е. Гребенюк. – К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського / Н.Е. Гребенюк. – К.: НМАУ імені П.І. Чайковського, 1998. – 269 с.
28. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. / Семен Гончаренко. – Рівне: Вид-во «Волинські береги», 2011. – 552 с.
29. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
30. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Наука, 1985. – 362 с.
31. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. II. И-О. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. – М., 1955. – 779 с.
32. Дерев'янка Л. А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки/ Л.А. Дерев'янка. – К., 1993. – 16 с.
33. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / [гол. ред. О. С. Мельничук]. – К.: Наук. думка, 1985. – Т. 2., с. 545
34. Єременко О.В. Єдність раціональних та емоційних аспектів навчальної діяльності майбутніх з музичного мистецтва / О. В. Єременко // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк

- В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 306 – 312
35. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності: навчально-методичний посібник // електронний каталог бібліотеки НПУ ім. М.П. Драгоманова // (за ред. Г.М. Падалки, О.Я. Ростовського). – К.: Уніфікований ідентифікатор ресурсу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7400>// 2015 р. - 130 с.
36. Жовтобрюх М.А. Мова української періодичної преси (Кін.ХІХ–поч.ХХ ст.) / М. А. Жовтобрюх. – К.: Наукова думка, 1970. – 178 с.
37. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т. 2 / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2012. – 350 с.
38. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. /А.Зайцева //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с.
39. Зись А. Я. Искусство и эстетика. – М.: Искусство, 1975. – 447 с
40. Каган М.С. Человеческая деятельность.(Опыт системного анализа). / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
41. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
42. Козаренко О.В. Українська національна музична мова: генеза та сучасні тенденції розвитку. Рукопис. //Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства за спеціальністю 17.00.03. – Музичне мистецтво. – Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. – Київ, 2001. – 398 с.
43. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. – Львів: НТШ, 2000. – 284 с.
44. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія /А. В. Козир. – К.:

- НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
45. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 260 с.
46. Коновець С.В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук / Коновець С. В. – Нац. академія пед. наук України, Інститут пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2012. – 484 с.
47. Космеда Т.А. Мовні пріоритети українця: прогноз О. Потебні і реальність ХХІ століття //Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна Серія «Філологія». Вип. 74 – Х. – 2016р 328 с.
48. Корбутяк В.І. Методологія системного підходу та наукових досліджень : навч. посіб. / Корбутяк В.І. – Рівне: НУВГП, 2010. – 176 с.
49. Косяк Л.І. Специфіка формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музичного мистецтва / Л. І. Косяк //Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. Вип.170. – Кропивницький. – 2018. С. 81-84.
50. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с., с. 21-32
51. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій /Кустовська О.В.– Тернопіль: Економічна думка, 2005.– 124 с.
52. Лай Сяоцянь. Наукові підходи щодо формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва The scientific heritage, 23, Р. 3. 35-39.
53. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
54. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера — история [Електронний ресурс] - 464 с. - Режим доступу: [http://www-philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof\\_sites/kazakova/leccion\\_5.pdf](http://www-philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof_sites/kazakova/leccion_5.pdf)].

55. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. „Теорія та методика музики і музичного виховання” / М. А. Михаськова. – К., 2007. - 18 с.
56. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.
57. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники /В.П. Морозов. – М.: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского; Институт психологии РАН; Центр «Искусство и наука», 2002. – 496 с.
58. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: Учебное пособие для ВУЗов. / Анатолий Викторович Мудрик – М: ПОР, 2001. – 320 с.
59. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія/Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг: Вид.Р.А. Козлов, 2014. – 400 с.
60. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти /Г.М. Падалка. – К.: Муз. Україна, 1982. –144 с.
61. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
62. Пономарів О. Д. Культура слова: мовностилістичні поради / О. Пономарів. – К., 2003. – 156 с.
63. Потебня А. А. Мысль и язык / А.А.Потебня. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2002. – 720 с.
65. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник / О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.,
66. Самохіна Н.М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу: монографія/Наталія Миколаївна Самохіна. – Луганськ: Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені

- Тараса Шевченка», 2013. – 370 с.
67. Словник іншомовних слів /[уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута] – К.:  
Наук. думка, 2000. – 680 с.
68. Словник української мови. Т. IV. І–М. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.,
69. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю /Василий Александрович  
Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
70. Тлумачний словник філософських термінів. – Л.: Вид-во Нац. ун-ту  
«Львівська політехніка», 2009. – 264 с.
71. Українська радянська енциклопедія. /[в 12 т.] /голова редкол.: М. П. Бажан  
(голов. ред.) [та ін.]. – Київ, 1980. – Т.2. – 1015с.
72. Фомініцька Н.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень:  
опорний конспект лекцій / уклад. Н.В. Фоміцька.– Харків : Вид-во ХарПІ  
НАДУ “Магістр”, 2015. – 60 с.
73. Чобітько М.Г. Технології особистісно орієнтованої професійної освіти:  
Навч. метод. посібник. – К.: Ніка-Центр, 2005 р. – 88 с.
74. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі : підр. для студ.  
магістратури / Ю.О. Шабанова; Нац. гірн. ун-т. – Дніпропетровськ : НГУ,  
2014. – 120 с.
75. Шеминог Н.Н. Проблема ціннісних орієнтацій у професійній підготовці  
майбутніх вчителів / Н. Шеминог // Дидактика професійної школи: зб. наук.  
пр. /[редкол.: Гончаренко С. У. (голова) та ін.]. – Хмельницький: ХНУ,  
2005. – Вип. 3. – С. 45-48
76. Юдин С.П. Формирование голоса певца / С. П. Юдин. – М.: Музгиз, 1962.–  
166 с.
77. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». —  
М., 1975. – С. 193-230.
78. Якобсон Р.О. Звук и значение // Якобсон Р. Избранные работы. – М.:  
Прогресс, 1985. – С. 30-91.
79. Якобсон Р.О. Язык и бессознательное. – М.: Гнозис, 1996. – 248 с. 14.
80. Якобсон Р.О. В поисках сущности языка //Семиотика: М., 1983.– С.102-117.

### **Основні авторські публікації Лю Мянї висвітлено у розділі:**

1. Лю Мянї. Особливості музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів Китаю. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 4 (59), грудень 2017. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 572 с. – С. 311-317.
2. Лю Мянї. Аналіз процесу сприйняття та відтворення українських фонем китайськими студентами на початковому етапі навчання у класі з постановки голосу. //Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб.наук.праць за редакцією проф. Тетяни Степанової. - №1 (60), лютий 2018. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2018. – 420 с. – С.157-162.



## РОЗДІЛ II

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 2.1. Структура формування вокально-мовленнєвої культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

У теоретичному та концептуальному розумінні вокально-мовленнєва культура як і загальна культура особистості, виступає формою осмислення змістів індивідуального розвитку особистості завдяки культурі музичного виконавства, культурі творчості та культурі спілкування у процесі музичної діяльності – сфери фахової самореалізації майбутнього вчителя музики. Вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики – є культурою комунікативного змісту в формуванні особистості фахівця, майбутнього вчителя музики, що відбувається у процесі вокального виконавства. З цієї позиції вокальне виконавство – це знаходження невідомого, відкриття нових сторін у творі, що розучується, такими невідомими новими сторонами ми вважаємо вокальне мовлення вокаліста-виконавця, як «нового ланцюжка смислових зв'язків, що вже склалися», який «призводить художника до знаходження результату», де результатом буде покращення якості художнього виконання [84, с. 179]. Адже мистецький твір – це художній задум, який народжується із синтезу, духовного, чуттєвого, та знаннєвого досвіду митця тощо. У даному синтезі проявляється глибинна особистісна змістовність, закодована у творчому вияві, мистецькому артефакті, фантазії, музичному досвіді, опануванні більшою кількістю вокальних творів, адже «чим більшою кількістю відправних точок володіє людина, тим багатше, різнобічніше, гнучкіше її мислення» [64, с. 76]. Кожен вокаліст-виконавець це комунікатор який використовує музичні засоби комунікації, окрім музичних засобів у

вокальній діяльності виконавця присутній феномен який несе додаткове інформаційно-художнє навантаження, це поетичне слово у вокальному творі.

Важливими факторами осмисленої творчості вокаліста-виконавця можна назвати здатність до сприйняття змісту та форми вокального твору, розуміння специфічної вокальної мови її виразних відтінків, на основі сприйнятого та осмисленого вокального твору виробляти індивідуальну вокально-виконавську концепцію та втілити власний інтерпретаційний задум. Спроможність до осмисленої творчості інтонаційно-виразного та технічно-досконалого співу.

Специфіка вокальної підготовки майбутніх учителів музики під час фахового навчання у вищому навчальному закладі сприяє синтезу різних видів навчальної діяльності. Неможливо обмежити підготовку вокального твору до виконання, виокремивши її лише як спів, оскільки цей процес передбачає здійснення комплексної діяльності на основі: вивчення історії створення вокального твору; дослідження особливостей композиторського стилю автора, художньо-літературного тексту, музично-теоретичний аналіз твору; порівняння яке відбувається на основі прослуховування звукозаписів художнього виконання даного твору в інтерпретації різних вокалістів-виконавців. Робота над опрацюванням літературно-поетичного тексту вокального твору передбачає: застосування знань щодо правил орфоєпії, історії написання літературно-поетичного тексту, особливостей поетичного стилю, поєднання з концепцією власного виконання тощо.

Тобто, процес формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики передбачає розподіл його на окремі цикли, за ознаками музичної специфіки: це творчість – як вид художньо-професійної діяльності; вокальний твір – як специфічний продукт спільної художньої творчості; вокальне виконання – також співтворчість у співдружньому художньо-творчому акті, де важливою складовою є художнє слово виконуваного вокального твору, а також акт художнього спілкування зі слухачем. Дана циклічність дозволяє виокремити діяльність майбутнього вчителя музики як

ретранслятора цінностей вокальної культури (на основі складових професійної, комунікативної та вокально-виконавської культури) у процесі фахового навчання у ВНЗ мистецької освіти (див. Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Циклічність фахової діяльності майбутніх учителів музики.

Вищевиявлена циклічність, адаптована нами до концепції даного дослідження, на основі подібного прийому циклічності у моделюванні комунікативної компетентності вчителя музики, який було практично апробовано молодим вітчизняним науковцем Є.Проворовою [59, с. 31].

Фахова підготовка вчителів музики забезпечує набуття такого потенціалу який дозволяє творчо саморозвиватися упродовж життя – це сутність акмеосфери мистецької педагогіки, адже багатогранна творчо-

виконавська діяльність вимагає від учителя музики освіченості, ерудиції, інтелекту, тощо, щоб розкрити свій індивідуально-неповторний, духовно-творчий потенціал, реалізувати його у різних видах музично-педагогічної діяльності, спрямувати цю діяльність на розвиток творчої особистості учня, ось ті чинники якими наповнюється змістова сутність Учителювання, в якому Творчість є духовною вершиною, життєвою цінністю, найвищим суспільним виявом на який здатна людина.

Ми свідомі у виборі тематики даного дослідження, яка сприятиме формуванню вокально-мовленнєвої культури та підготовленості до вокального виконавства вчителя-новатора, здатного підтримати смакові уподобання учнів до співацької діяльності, перевести їх з рівня споживання, на новий рівень – культурного збагачення. Це підтримується нашими позиціями, щодо переваг співацьких різновидів у навчанні студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів для яких вокальний розвиток став особистісною потребою.

На основі здійсненого аналізу нами розроблено структуру формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, що охоплюють: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний та творчо-виконавський компоненти.

У визначенні провідних компонентів означеного педагогічного явища враховувалось, що якість методичного забезпечення вокально-мовленнєвої підготовки студентів музично-педагогічних факультетів залежить від сформованості позитивного ставлення до формування вокально-мовленнєвої культури, самовдосконалення, у аспекті якісної ретрансляції вокальних культурних цінностей (мотиваційно-ціннісний компонент); готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності (когнітивно-фонаційний компонент); емоційної стійкості та саморегуляції вокально-виконавських дій (творчо-виконавський компонент). Творчо-виконавський компонент синтезує зміст мотиваційного та когнітивно-фонаційного складників формування вокально-мовленнєвої культури

майбутніх учителів музики. Окрім того, слід зауважити, що основні положення експериментального дослідження логічно вкладаються у низку обраних функцій: адаптаційної, культурологічної, пізнавальної, діагностичної, організаційної. Критерії та показники сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, розроблені на основі структури досліджуваного феномена, яка охопила мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський компоненти. Розглянемо їх послідовно.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики дозволяє визначити наскільки усвідомленим є результат навчальних дій, він переконливо свідчить про особистісний рівень того чи іншого студента, адже враховуючи віковий ценз та психолого-педагогічні чинники не всі студенти згідно віковим, гендерним, інкультурним та іншим специфічним градаціям мають рівнозначні устремління до виконавства у творчому та педагогічному вияві. Переважають прагматичні тенденції у виборі власної траєкторії професійного розвитку, що часто є слідуванням нав'язаних непродуктивних стереотипів мислення. Представити студентам варіанти перспективної траєкторії особистісно-професійного творчо-виконавського розвитку, мотивувати студентів України та Китаю, яка ґрунтується на почутті обов'язку перед власною країною, рідними й близькими, а також усвідомленні, що якість їх навчання визначає чи бути їм конкурентоспроможними та затребуваними фахівцями, знайти своє призначення у житті – це актуальне завдання прогресивних педагогів, передбачаючих зміни у освітній теорії та практиці, які затребуються зараз суспільством.

Екстрапалюючись у проблематику дослідження та вважаючи її прогресивною фахово-вдосконалюючою, вважаємо, що саме зараз педагогічній спільноті необхідно виявити потреби студентів та мотивувати їх до вокально-виконавської діяльності шляхом формування вокально-мовленнєвої культури, як дієвого інструментарію особистісного зростання та фахового вдосконалення, спрямувавши молоду генерацію освітян до

трансформації свідомості, до виявлення новітніх віртуальних моделей майбутньої професійної діяльності, до запровадження нових форм роботи зі шкільною молоддю, зокрема вокально-виконавською діяльністю майбутнього вчителя музики, підготовленого до ретрансляції культурних цінностей підростаючому поколінню.

Ціннісна складова визначеного нами мотиваційно-ціннісного компонента формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики відображається у висловеній науковій позиції В. Лабунця, що «мотиваційно-ціннісний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо» [40, с. 337, 344]. Окрім того, це поєднання внутрішнього й зовнішнього у мотивації, що неодмінно стимулюватиме інтерес, активність і в цілому позитивно вплине на зміст педагогічної діяльності. Ми поділяємо наукові спрямування у визначенні мотиваційно-ціннісного компонента формування вокально-мовленнєвої культури, як потенціального (за В. Лабунцем, на основі принципу гуманізму) згідно якому – найвищою цінністю є людське життя, і одне з першочергових завдань вчителя – створити умови життєдіяльності кожного учня з урахуванням його особливих потреб, запитів і побажань тощо. Ми вважаємо, що у межах даного дослідницького спектру мотиваційно-ціннісний компонент нашого дослідження підтримується кількома принципами: культуровідповідності, вокально-мовленнєвої ідентичності та поліхудожності – згідно яким розкрито ціннісний зміст закладений у сутність поняття «вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики», яку розкрито у попередньому розділі.

Так, як мотивація є надзвичайною перетворюючою силою людської свідомості «що займає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення, а саме: спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси тощо» [13, с. 54], провівши аналіз

наукової літератури, ми робимо узагальнення, що мотивація є основою особистісної спрямованості, у формуванні емоційно-вольової сфери, а отже, і в розвитку творчого потенціалу особистості. Мотивація забезпечує високу працездатність, наполегливість, що в остаточному підсумку, приводить до успіху, дозволяючи розкрити й реалізувати власний потенціал, просуваючись по шляху самовдосконалення, особистісного розвитку.

У відповідності до вищезазначеного мотиваційно-ціннісний компонент даного дослідження включає стійку направленість майбутніх учителів музики на вдосконалення вокального мовлення та якісного вокального виконавства у молодіжному середовищі. Мотиваційно-ціннісний компонент орієнтує майбутнього вчителя музики на ретрансляцію культурних цінностей засобами вокального виконавства, та виступає важливим чинником в організації вокально-педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент позитивно-спрямовує майбутнього вчителя музики на якісні й прогресивні особистісні перетворення, які відбуваються у процесі фахового становлення так в майбутній професійній самореалізації.

Мотиваційно-ціннісний компонент формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики є тим фундаментом який забезпечує особистісну спрямованість до даного різновиду музично-педагогічної діяльності, впливає на якість засвоєння знань, умінь, навичок, та якість вокального виконавства майбутнього вчителя музики – ретранслятора вокальних культурних змістів та цінностей. З чого логічно виокремлюємо критерій мотиваційно-ціннісного компонента: *міру особистісної цілеспрямованості* до формування вокально-мовленнєвої культури. Критерій міра особистої цілеспрямованості підтримується показниками: інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності; зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок; ціннісне ставлення до якості виконання вокальних творів у процесі музично-педагогічної діяльності.

**Когнітивно-фонаційний компонент** дозволяє визначити знанняву складову вокально-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів музики, яка може так і залишитись теоретичним надбанням, проте формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики передбачає переведення теоретичного надбання у практичні уміння й навички самостійного розбору літературно-поетичного тексту вокального твору. Корисним навчальним досягненням майбутнього студента музично-педагогічного факультету ми вважаємо не кількісно, а якісно засвоєну інформацію переведену в зону практично-виконавської реалізації. Пояснюючи сутнісні ознаки когнітивно-фонаційного компоненту, який відповідає за знанняву основу на якій вибудовується практична сфера їх подальшого втілення слід зазначити, що згідно до філософських визначень, знання це ідеальна форма існування об'єкта, або явища, мається на увазі відображальна інформація про об'єкт або явище у свідомості та трансформація його у практичну діяльність, як певних інформаційно-практичних утворень.

На думку сучасних науковців вищою формою інформаційного забезпечення особистості є система знань, тобто теорія як достовірне й систематизоване знання. Проблемне, імовірнісне й достовірне знання становлять інформаційну готовність до його впровадження тощо.

Сучасна наука надала нам можливість ознайомлення з умовною типізацією знанняву сфери, класифікувавши її як наукову та практичну сфери. Зблокувавши фундаментальні та технологічні знання, науковці вказали шлях до опису новоутворень наукових досліджень за ознаками коли практичні знання є втіленням наукових, проте інколи практика сприяє науковому опису, створюючи знанняву сферу та наукове обґрунтування оригінальних практичних ідей. Проте, нам імпонує загальнонаукова позиція, що будь-яке явище повинно мати наукове обґрунтування, саме ця позиція є прийнятною у описовому характері експериментальних досліджень, а саме у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, зокрема у описовому контексті когнітивно-фонаційного компонента в якому



чітко прослідковуються задані вектори знаннєвої та практичної сфер студентів у процесі вокальної підготовки.

Вокальне навчання на мистецьких факультетах забезпечується розробленими методиками з постановки голосу та практичними заняттями, лише зрідка зустрічаємо уведення у навчальну практику спецкурсів які торкаються культурологічної та вокально-виконавської проблематики. Загалом, розкриття специфіки фонаційного процесу повинно стати базовим, збагатити процес постановки голосу вищої школи та викладатись з першого курсу, адже уроки практичної вокальної підготовки починаються на першому курсі. Тому, на нашу думку, слід забезпечити оновлення навчальних планів заявленими вище дисциплінами. Натомість, ми маємо розбіжності в оригінальних трактуваннях, «авторських технологіях» у роз'яснювально-методичній роботі, яка передує активній вокальній практиці. Осягнення основ співацької фонації перекладається на самостійне опрацювання студентів, які не в змозі розібратись у складних фізіологічних, специфічних для новачків термінологічних характеристиках, тому в цьому аспекті фонаційний процес, для переважної більшості студентів мистецьких факультетів залишається незрозумілим.

Когнітивно-фонаційний компонент поєднує в собі знання про фонаційний процес формування вокально-мовленнєвої культури. Фонація – «це звучання голосу, утворення звуків та вимова їх; голосова мовна або вокальна функція мовного апарату людини». Або ж, «фонація – звучання голосу, голосові зв'язки, внаслідок повороту черпакуватих хрящів, зближаються, а голосова щілина звужується, або навіть щільно змикається» [77, с. 32].

У працях сучасних науковців представлені оригінальні підходи до розкриття фізіологічних процесів людини, зокрема зустрічаються матеріали у яких розкрито структурно-функціональну специфіку (взаємозв'язок клітин, органів, систем організму – як єдиного цілота). Цілком очевидними та зрозумілими виступають наукові доробки фізіологів, згідно яких мовна

функція людини залежить від функції структур мозку людини, які відповідають за можливість відтворення звуків, що, у свою чергу, визначається: особливостями будови гортані; наявністю резонаторів; здатністю довільно управляти: швидкістю руху повітря під час дихання; положенням і натягненням голосових зв'язок; положенням губ, язика, м'якого піднебіння [77, с.33].

Вокалізація охоплює два взаємозалежних процеси: фонацію й артикуляцію. Де фонація – це звукоутворення, що виникає при вібрації голосових зв'язок, коли повітря під час видиху проходить між ними. Голосові зв'язки розташовані вздовж латеральних стінок гортані. їхнє положення і натягнення забезпечується групою відповідних м'язів (додаток Е, мал. 1). Так, при скороченні заднього перенечерпакуватого м'яза, що зрушує дозад черпакуваті хрящі, голосові зв'язки натягуються. Поперечний черпакуватий м'яз під час свого скорочення зближує голосові зв'язки. Латеральні перенечерпакуваті м'язи, зрушуючи черпакуваті хрящі допереду, розширюють голосові зв'язки. Але особливу роль у вокалізації відіграють щиточерпакуваті м'язи, розташовані в складках разом з голосовими зв'язками. Ці м'язи складаються з великої кількості ізольованих волокон, кожне з яких іннервується окремою гілочкою відповідного нерва. Унаслідок цього вони можуть скорочуватися частинами, що забезпечує більш тонкі особливості обрису голосових зв'язок і щілини, що виникає між ними. Вібрація голосових зв'язок відбувається за відносно швидкого проходження повітря під час видиху через звужену голосову щілину. Вважається, що вібрацію спричиняє такий механізм: при звужених голосових зв'язках повітря, що проходить між ними, їх розсовує, унаслідок цього за відносно вузької щілини струм повітря в цій ділянці на деякий час прискорюється, а це створює часткове розрідження в просторі між голосовими зв'язками. У зв'язку з цим голосові зв'язки рухаються одна до одної і можуть навіть перекрити щілину. У результаті потік повітря на деякий час припиняється, але тиск його на зв'язки, що підвищується при цьому, знову їх віддаляє одну від другої (розсуває). Динаміка зазначених

ефектів повторюється з певним ритмом, керуючись скороченням відповідних м'язів, що зумовлює вібрацію голосових зв'язок і виникнення звуку. Закрита або злегка відкрита голосова щілина під час видиху при розмові, співі створює перешкоду для руху повітря, тому в грудній клітині підзв'язковий тиск підвищується. *Частота вібрації* може змінюватися такими шляхами: ослабленням або напруженням голосових зв'язок; зміною конфігурації голосової щілини. Перший механізм забезпечується скороченням власних м'язів гортані. М'язи, що оточують гортань, також беруть участь у зміні положення хрящів. При збільшенні напруження голосових зв'язок з'являється високого тону звук, а його зниження створює можливість виникнення низького тону. Зміна кута між зв'язками (додаток Е, мал. 2) також відбивається на висоті звуку.

Артикуляція, як процес, в якому основні органи, що забезпечують фонемну структуру мовлення – артикуляцію: це губи, зуби, язик, щоки верхнє піднебіння. Голосовий канал (голосові зв'язки, глоткова, ротова й носова порожнини), а також їх положення під час проходження повітря виявляють різну конфігурацію. Регуляція їх, здійснювана посмугованими м'язами, що входять до їхньої структури, і забезпечує можливість відтворення окремих звуків з яких складаються фонаційно-мовленнєві конструкти (стан кожного з них, особлива конфігурація перебувають під впливом кори півкуль мозку, тобто управляються свідомо). Індивідуальні відмінності будови, нахил, м'зовий тонус (губ, язика, зубів, м'якого піднебіння та ін.) надають індивідуальну-неповторність вимовним звукам. Велике значення у формуванні індивідуальних ознак, тембрового забарвлення, особливостей звучання голосу належить резонаторам: ротовій і носовій порожнинам, пазухам лицьової частини, глотці й грудній клітині.

Академічна манера співу передбачає, що голос повинен набути правильно сформовану об'ємну акустику (позицію), рівний та достатній для вокальної роботи діапазон, згладжені у звучанні регістри, достатню силу звукового потоку тощо, адже постановка голосу передбачає пристосованість

його до професійного використання. Тобто, вокалісту необхідно виробити техніку рухливості та кантилену, досягти природного та виразного звучання голоса та слова, розвинути діапазон, плекати красу вокального тембру, набувати слуховий досвід, розвивати власні природні можливості доводити їх до природної універсальності тощо. Фонаційний процес забезпечує не лише звуко-, а й словотворення «схему майбутнього слова, що зароджується в, так званому, центрі Брока, передається в передню центральну звивину в обидві половини мозку. Від нейронів прецентральної звивини збудження передається до мотонейронів спинного мозку тих ділянок, які й забезпечують швидкість видиху, механізми фонації й артикуляції. Слід зазначити, що на відміну від зв'язного мовлення, звуки, що супроводжують емоції, так само як і окремі фонemi, можуть вимовлятися й на вдиху. Це ще раз підкреслює нейронні відмінності зародження зв'язного мовлення і звуковидобування, що супроводжують емоції» [77, с.33-34].

Урахування психофізіологічних особливостей розвитку вокального голосу, будови голосового апарату, режиму його роботи необхідна умова процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики.

Координація вокально-мовленнєвого процесу це злагоджена робота м'язів, що відповідають за активізацію голосових та артикуляційних органів – основних дієвих органів голосотворчого апарату співака, окрім того, спеціального внутрішнього слуху, спрямованих дій вокаліста на виконання технічних завдань, завдяки координуванню ми можемо надавати певних якісних змін у співацький процес. Заявлена позиція цілком підтримується й підтверджується науковою думкою, а саме: «координація у співі пов'язується з м'язовими рухами в ділянці гортані, ротовою порожниною, органами слуху та диханням. Але самі по собі м'язи рухатись не можуть. Розглядаючи спів як «одну з функцій організму людини, зазначимо, що він підпорядковується основним закономірностям діяльності нервової системи, яка керує життєдіяльністю всього організму» [22, с. 58].

З цього випливає, що фонаційна грамотність студентів, які професійно займаються постановкою голосу передбачає теоретико-методологічні знання, засвоєння базових термінів вокальної педагогіки, знання концепцій і підходів, методики постановки голосу тощо. Це, канони, які повинні бути засвоєні та трансформовані у відповідності до індивідуальних фізіологічних особливостей того хто вокально розвивається. Засвоєні базові знання сприяють фонаційній грамотності, вокальному розвитку, саморозвитку, забезпечуючи позитивні тенденції для майбутньої самостійної роботи вчителя музики вокаліста-виконавця, що позитивно впливає на сформованість вокально-мовленнєвої культури на основі засвоєних знань фізіологічного, методичного, культуротворчого та інших контекстів когнітивної сфери, яку необхідно сформувати у того вчителя який має велике бажання до публічної вокально-виконавської діяльності, дотримується орфоепічних норм у співацькій практиці, знаходиться у постійному пошуці наповнює себе новими знаннями, усвідомлюючи, що тільки той вокаліст-виконавець буде цікавим для публіки, який має багату внутрішню культуру.

Таким чином, когнітивно-фонаційний компонент у структурі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки є надзвичайно важливим, ключовим, так як якість вокального виконавства майбутнього вчителя музики співвідноситься з якістю вокального мовлення вчителя музики-практика, що володіє технікою вокального мовлення: детермінована його знаннями до яких в першу чергу відносимо загальнокультурну та вокально-методичну ерудованість, тобто: знання у галузі технічного вдосконалення вокаліста-виконавця; знання будови голосового апарату та специфіки фонації вокально-мовленнєвого характеру; усвідомлення значення внутрішньої культури особистості та прояву її у вокально-мовленнєвій діяльності майбутнього вчителя музики.

**Творчо-діяльнісний компонент** дозволяє визначити сформованість інтерпретаційних умінь студентів, які забезпечуються виразним відтворенням художньо-образного змісту виконуваних вокальних творів у єдності з

художньо-літературною складовою на основі якісного вокального мовлення, уміннями використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній роботі зі шкільною молоддю, шляхом залучення підростаючого покоління до слухання вокальних творів української класики, у власному виконанні. Виконавська інтерпретація вокальних творів сприяє творчому самовираженню майбутнього вчителя музики, допомагає усвідомленому відношенню до вокального мовлення та передбачає розгляд специфіки вокальної інтерпретації, як художнього явища і художньо-творчої діяльності, що зумовлюються ними.

Тому, специфіка вокального виконавства закладена в його предметі – вокальному творі, а ширше, – у характерних властивостях, специфічних виражальних засобах та елементах, іманентно притаманних виключно вокальному виконавству. На думку Г. Падалки, інтерпретація це, «основний вид художньої діяльності у виконавських мистецтвах. Процес музичної інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, а й значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю, підкреслює науковець, слід не лише заглибитися в авторське відчуття образу та якомога повніше передати його у власному трактуванні, а й виявити власне розуміння тексту, виявити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор» [55, с.190].

В енциклопедичних джерелах знаходимо наступні визначення за якими інтерпретація – це варіативне зображення, або дешифрування, ймовірніше для нашого дослідження наближення до моделювання однієї системи (тексту, подій, фактів, художніх творів тощо) в іншій, більш конкретній, визначеній, зрозумілій чи загальноприйнятій; «інтерпретація» (від лат. *interpretatio* – роз'яснення, тлумачення) визначається як художнє тлумачення виконавцем (співаком, інструменталістом, диригентом, тощо) у процесі виконання, базується на розкритті ідейно-образного змісту твору завдяки виразним, технічним засобам, притаманним мистецтву виконання музики; як творче розкриття змісту будь-якого художнього твору, що визначається ідейно-

художнім задумом та індивідуальними особливостями виконавця тощо.

У наукових працях (Л.Виготського, С.Рубінштейна, Б.Теплова, С. Фейнберга та ін.), художню інтерпретація розглядається як особлива духовно-практична діяльність [16], як активний творчий процесу художнього тлумачення музичного твору [81]. Художньо-інтерпретаційний процес є невідемним від художнім сприймання, адже процес художнього пізнання носить емоційно-чуттєвий характер, та тісно пов'язаний з його аналітико-синтетичною діяльністю. Особливості художньої інтерпретації, як діяльності зумовлюють її структуру [55, 56]: перцептивний рівень сенсорної інформації, занурення в «почуттєву стихію» звуків; аналіз виразно-смыслового значення музичної мови; інтерпретація емоційно-образного змісту музичного твору.

У процесі вокальної інтерпретації майбутні вчителі музики вокалісти-виконавці набувають відповідного досвіду співтворчості, неординарного мислення на основі особистісно-індивідуального ставлення до вокального твору тощо, за рахунок чого, художня інтерпретація стає особистісно-переконливою, особистісно-адекватною. Вокальна інтерпретація реалізується завдяки трансформованій співтворчості, діалогічності свідомостей, розумінні іншого як самого себе, тощо.

На думку провідних науковців (А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.), той хто осягне та достовірно й правдиво виявить художній образ, шляхом його втілення-виконання отримає успіх публічного виступу. Де «успіх виконання» залежить від характеру обдарування виконавця, глибиною виконавського задуму, набутим музично-виконавським досвідом, конкретним психофізіологічним станом виконавця, а також об'єктивними зовнішніми умовами (акустиккою концертного залу, реакцією слухачів тощо).

У структурі вокально-мовленнєвої культури студентів вокально-виконавська художня інтерпретація – це процес, який складається з таких етапів пізнання: засвоєння продукту первинної творчості, створення власної

виконавської концепції, репетиційної роботи, сценічно-публічного виконання. На кожному з етапів формується музично-виконавський досвід, накопичуються знання, поглиблюється художній тезаурус, удосконалюються художньо-інтерпретаційні вміння, здібності, особистісні якості виконавця.

Значна роль у процесі вокально-виконавської художньої інтерпретації майбутнього вчителя музики вокаліста-виконавця належить його художньо-технічним умінням та особистісним здібностям, проте забезпечення дотримання орфоепічних норм у вокальному виконавстві, вокально-мовленнєва вправність не має природного походження, як тип голосу, тембр, тощо. Вона розвивається у процесі формування вокально-мовленнєвої культури студентів мистецьких факультетів. Донесення образного змісту виконуваного вокального твору до слухача, у переважній більшості випадків, виходячи з нашої практики, блокуються через вокально-мовленнєву невправність, яку необхідно активізувати за рахунок мобілізації емоційно-вольових якості, у досягненні еталонного слововживання й словотворення у вокальному творі над яким ведеться робота згідно закономірностей вокальної орфоєпії.

Як зазначає В. Антонюк, «орфоепічні закономірності у співі ґрунтуються на законах мовної орфоєпії. Та специфіка вокальної мови, залежність від музичних факторів, диктує ряд фонетичних закономірностей, які не дозволяють беззастережно переносити закони літературної мови у спів. Підставою можуть бути фонетичні й фізикоакустичні властивості співацького звука, індивідуальні особливості артикуляційного апарату, що спричиняє хибі вимови, тощо» [3, с. 31], урахування цих особливостей забезпечить у майбутній виконавській практиці вчителя музики вокаліста-виконавця стабільність, надійність, збереже творче самопочуття в умовах творчої діяльності майбутнього вчителя музики. Стабільне творче самопочуття та творчий характер практичних умінь, в межах даного дослідження забезпечує студентам «реалізацію своїх сил і можливості в інтересах виховання творчої особистості учня й особистісної самореалізації» [42, с. 65].



Творчо-діяльнісна характеристика підготовки майбутнього вчителя музики відображає весь аспект його професійної діяльності, адже поняття «готовності до педагогічної творчості, це готовність до новаторства, до пошуку й знаходження принципово нових завдань, засобів і прийомів діяльності та практичному їх використанню, яка виникає внаслідок сформованості дивергентного мислення [47, с. 57]. С. Сисоєва вбачає у педагогічній творчій діяльності «уміння забезпечувати креативну спрямованість кожного навчального предмета та виховного заходу, тобто спрямовувати їх на розвиток творчих можливостей» [68, с. 80].

Окреслений у дослідженні творчо-діяльнісний компонент визначається активною участю майбутніх учителів музики у різних видах творчої діяльності, зокрема й у вокально-виконавській діяльності до якої необхідно завчасно готуватись, осягаючи у процесі фахової підготовки:

- набувати знання, щодо вокально-мовленнєвої відповідності;
- впроваджувати набуті знання, уміння, навички творення вокального слова у вокально-виконавську практику та планувати майбутню вокально-виконавську роботу у шкільному середовищі на основі бережливого ставлення до літературно-художнього тексту вокального твору;
- плекати вокальне слово, яке сприяє творчому самовираженню у процесі якісного вокального виконання творів української класики – цінностей української вокальної культури.

Підтримуючи вищевикладене, наше дослідження використовує базовий, для студентів українських музично-педагогічних факультетів, інститутів мистецтв – вокальний матеріал українських композиторів-класиків, як органічний для середовища вітчизняних студентів та цілком сприйнятний та корисний для вокального розвитку студентів-іноземців, набуття ціннісно-змістового репертуару, що підтримується науковою думкою: «до сучасного педагогічного репертуару необхідно залучати твори, які віддзеркалюють ментальність нації, не тільки розвивають виконавську майстерність і є гарним дидактичним матеріалом, але й допомагають художньо пізнати, музично

пережити відповідний пласт національної культури» [74, с. 130 – 131].

Універсальними складовими такої унікальної категорії як сформована вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики є уміння до самостійного генерування вокально-мовленнєвого конструкту, знаходження необхідних мовленнєвих фонем, завдяки яким можна наблизити вокальне слово до художньо-літературної унормованості та наблизити вокальне виконавство вчителя музики до ціннісної основи – збереження культурних змістів виконуваних творів, що закладено в сутність вокально-мовленнєвої культури.

Отже, майбутній вчитель музики вокаліст-виконавець повинен мати сформовану вокально-мовленнєву культуру, яка сприятиме: якості вокального виконавства в художньо-інтерпретаційній діяльності; якісному відтворенню художньо-образного змісту виконуваного вокального твору: на основі отриманого досвіду, ознайомлюючись з виконавською інтерпретацією музичних творів різних національних культур, стильових напрямків, на основі перенесення цього досвіду у практику виконання вокальних творів українських композиторів-класиків, що у цілому позитивно вплине на процес формування вокально-мовленнєвої культури та сприятиме творчому самовираженню майбутніх учителів музики. Компонентна структура формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики представлена у вигляді поєднаних та взаємодоповнюючих розроблених компонентів та зображена у вигляді проєктивного плану до структури формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

**Проєктивний план формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики (далі ФВМК) у процесі фахової підготовки**

<u>Компо- ненти</u>	<u>Крите- рії</u>	<u>Показники</u>	<u>Ознаки виявлення</u>
<b>Мотиваційно-ціннісний компонент</b>	<i>Міра особистісної цілеспрямованості</i>	<i>Інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності.</i>	<i>Спрямованість на музично-виконавську педагогічну діяльність, стійкі орієнтації на вокально-мовленнєве вдосконалення; Зацікавленість у вирішенні вокально-мовленнєвих завдань, орієнтація на цінності у вокальному виконавстві, вокально-виконавський саморозвиток та активне формування вокально-мовленнєвої культури – удосконалюючого фактору вокального виконавства, індивідуальний новаторський вектор розвитку.</i>
		<i>Зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок.</i>	<i>Спрямованість на осмислене ціннісно-творче ставлення до підбору музично-педагогічного репертуару; Спрямованість на розширення культуротворчих знань; Спрямованість на професійне самовдосконалення упродовж життя.</i>
		<i>Ціннісне ставлення до якості виконання вокальних творів у процесі музично-педагогічної діяльності.</i>	<i>Зацікавленість вокально-виконавською діяльністю; Зацікавленість у набутті власного досвіду у якій ретрансляції вокальних творів з опорою на орфоепічну точність; Зацікавленість у передачі набутого досвіду набуття вокально-мовленнєвої культури у музично-педагогічній роботі з підростаючим поколінням.</i>
<b>Когнітивно-фонаційний компонент</b>	<i>Ступінь специфічної технічно-виконавської та музично-педагогічної обізнаності</i>	<i>Загальнокультурна ерудованість та прояв її у вокально-виконавській д-ті, дотримання орфоепічних норм мовлення.</i>	<i>Наявність системних теоретико-методичних знань і творча ініціатива до розширення інтелекту, ерудованості у сфері вокального мовлення та вокального виконавства; Педагогічне планування репертуарного забезпечення (створення власних вокальних програм для виконання перед шкільною аудиторією).</i>
		<i>Знання у галузі технічного вдосконалення вокаліста-виконавця;</i>	<i>Накопичення знань технічно-виконавського характеру; Накопичення вокально-мовленнєвого досвіду у вправності добирати вірні прийоми для усунення мовленнєвих недоліків у вокальному виконавстві; Уміння використовувати професійні знання для розв'язання нестандартних музично-педагогічних задач. Готовність до аналітико-рефлексивної діяльності у процесі підготовки вокальних творів та вдосконалення вокально-мовленнєвих конструктів.</i>
		<i>Усвідомлення значення внутрішньої культури ос-ті, прояву її у дотриманні орфоепічних норм у вокальному виконавстві;</i>	<i>Переконання у необхідності проведення вокально-виконавської діяльності сучасним вчителем музики; Усвідомлення необхідності в набутті вокально-мовленнєвої вправності для якісного вокального виконання, за яким слухач оцінює виконання, внутрішню культуру співаючого вчителя музики-концертанта; Усвідомлення значущості сформованої вокально-мовленнєвої культури для професійного вокаліста – вчителя музики – ретранслятора культурних цінностей.</i>
<b>Творчо-діяльнісний компонент</b>	<i>Міра сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні.</i>	<i>Здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур, та відповідність стилевих напрямків.</i>	<i>Розширення досвіду виконавських інтерпретацій у виконавстві професійних співаків; Прагнення до створення оригінального трактування у вокальному виконавстві за умови дотримання норм орфоепії; усвідомлення позитивного педагогічного іміджу вчителя-виконавця ретранслятора культурних цінностей – творів українських композиторів-класиків.</i>
		<i>Уміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній діяльності.</i>	<i>Сформована потреба до засвоєння норм орфоепії та використання їх у вокально-мовленнєвій діяльності у процесі виконання вокальних творів українських композиторів-класиків; Усвідомлення значущості сформованості вокально-мовленнєвої культури та впровадження набутих знань у практику вокально-мовленнєвої роботи зі школярами.</i>
		<i>Здатність до творчого самовираження у процесі якісного вокального виконання творів української класики.</i>	<i>Сформована потреба у дотримання вокально-мовленнєвої культури у процесі творчого самовираження вчителя музики – вокаліста-виконавця – новатора – ретранслятора культурних цінностей підростаючому поколінню.</i>

Визначені структурні компоненти формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки охоплюють критерії для оцінки рівнів сформованості зазначених якостей, де критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено: *міру особистісної цілеспрямованості* до формування вокально-мовленнєвої культури; що підтримується показниками: інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності; зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок; ціннісне ставлення до якості виконання вокальних творів у процесі музично-педагогічної діяльності.

Критерієм когнітивно-фонаційного компонента визначено *ступінь специфічної технічно-виконавської та музично-педагогічної обізнаності*, що схарактеризовано такими показниками: загальнокультурна ерудованість; знання у галузі технічного вдосконалення вокаліста-виконавця; усвідомлення значення внутрішньої культури особистості та прояву її у діяльності (дотриманні етичних норм у вокальному виконавстві україномовного контексту).

Критерієм творчо-діяльнісного компонента визначено *міру сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні*. Показники: здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур, зокрема української, та відповідність стильових напрямків; уміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній діяльності; здатність до творчого самовираження у процесі якісного вокального виконання творів української класики.

Окрім того, нами було визначено три рівні вияву сформованості вокально-мовленнєвої культури, на основі загальних спостережень, зафіксованих у перед-експериментальний період, що дало можливість проєктивного передбачення розгортання експериментальної роботи. Ми вважаємо, основним у фаховій підготовці вчителів музики, які мають наміри

до творчого вияву у вокально-виконавській діяльності для підростаючого покоління є формування умінь та навичок з дотримання норм орфоепічної відповідності наближених до автоматичних, завдяки методу вокально-мовленнєвих конструктів, згідно якому необхідно переносити набутий досвід слововживання та словотворення у формовживання й формотворення у різних вокально-виконавських завданнях, передбачаючи, що у такий спосіб відбудеться вивільнення уваги студентів від технічно-виконавських проблем, додасть змістовності вокальному виконавству студентів, ціннісно-змістовій основі виспіваного слова, окрім того перенесення уваги на вокальне мовлення співаючого студента значно знизить сценічне хвилювання за рахунок методу переключення (з несуттєвих проблем на суттєвіші – ретрансляція цінностей вокальної культури підростаючому поколінню), вивільнить художньо-творчі прояви студентів. Саме автоматизація орфоепічної вправності студентів дає змогу вийти на вищий вокально-виконавський рівень. Це дозволить виносити власні вокально-виконавські проекти на широкий загал, що підтримано перспективними передбаченнями, що тільки сформована вокально-мовленнєва культура забезпечує успіх вокалісту-виконавцю. Роботу було здійснено на прикладі вокальних творів українських композиторів-класиків. Набутий досвід необхідно переносити і в іншу культуросферу у виконавських практиках над вокальними творами композиторів – представників різних культур та виконавських стилів: змістове навантаження щодо набуття майбутніми вчителями музики відповідних навичок, закладено у процес фахової підготовки конкретного спрямування, а отже й спеціальної, або додаткової конкретизації у рівневих характеристиках на нашу думку не потребують, вони виявляються у загальних рівневих характеристиках специфічного змісту (навчальних програмах).

## **2.2. Принципи, педагогічні умови та методи формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки**

Методичне забезпечення процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки спирається на визначені педагогічні принципи, які є вихідними та спрямовуючими положеннями педагогічного пошуку в означеному напрямі дослідження. Педагогічні принципи належать до фундаментальних категорій педагогіки та згідно наукових визначень виявляють основні вимоги, вихідні положення, першооснову навчання й виховання, спрямування навчально-виховного процесу у обраному напрямку дослідження – формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Так як педагогічні принципи забезпечують обґрунтування завдань відповідного змісту педагогічної роботи, впливають на специфіку організації та перебіг педагогічного процесу, методичні напрямки їх забезпечення, тож означені у дослідженні принципи мають як узагальнююче значення, так і конкретне виявлення шляху певної педагогічної роботи. За визначенням С. Гончаренка, педагогічні принципи – це система вимог, яка охоплює всі сторони навчально-виховного процесу, відображає результати узагальнення досвіду навчально-виховної практики [20, с. 270].

Особливої значущості принципам мистецького навчання надає Г.Падалка, виділивши принципи: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації та рефлексії, які є визначальними орієнтирами для нашого наукового дослідження [56]. Тож, робота з фахового вдосконалення майбутніх учителів музики включає формування їх вокально-мовленнєвої культури – першоосновою, навколо якої синтезуються наші передбачення, щодо ефективності засвоєння фонетичних навиків (фонетика – розділ мовознавства – звукове оформлення мови), забезпечило вихід на

осмислений рівень керування стилем та якістю вокального мовлення майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. У визначенні сутності поняття «вокально-мовленнєва культура» ми покладались на визначення показників культури вокального мовлення, яку представила вітчизняна дослідниця Л. Косяк, це: дотримання нормативної літературної вимови; лексичних норм та виражальних засобів поетичного тексту у процесі виконання вокальних творів; здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокальних навичок з оволодіння кантиленою, правильним фразуванням, емоційністю та музикальністю виконання, відчуття стилю вокального твору, володіння художньо-виконавською майстерністю [36].

У зв'язку з чим слід привести наукове бачення О. Рудницької, яке набуває особливої значущості у межах даного дослідження. Вітчизняна вчена передбачаючи змінні процеси в сучасній мистецькій освіті доповнює загальні принципи навчання й виховання принципами довершення навчальної дії; педагогічного впливу; урізноманітнення видів і форм діяльності; організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження [66, с. 23]. Вокальне виконавство вчителя музики – це творча педагогічна діяльність, яка є основою будь-якої творчості в якій відображено «сутність людини, творця, виражається в діяльності, адже «людська сутність виявляється в творчості, що відбиває високий рівень активності людини, спрямованої на розв'язання діалектичного протиріччя між «старим і новим», у процесі якого «змінюються пороги розпредмечування» [68, с. 105].

Виокремлюючи та доповнюючи принципи, на які ми спираємось у дослідженні, слід зазначити, що активізація педагогічної творчості, значно розширить поле діяльності майбутніх фахівців, як зазначає С. Сисоева, вона можлива за умови дотримання принципів діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасилітації, креативності, варіантності та самоорганізації.

Вищезазначені принципи допомагають виділити творчий розвиток особистості у процесі фахової підготовки, що є особливо актуальним для майбутніх учителів вокалістів-виконавців [68, с.110].

Методика формування вокально-мовленнєвої культури базується на загальних педагогічних принципах і принципах специфічних, притаманних музичній педагогіці. До принципів формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики нами віднесено принципи, які будуть розглянуто у наступній послідовності:

- *культуровідповідності,*
- *вокально-мовленнєвої ідентичності,*
- *поліхудожності,*
- *рефлексивності,*
- *професійної спрямованості,*
- *інтегративності.*

**Принцип культуровідповідності.** Український педагогічний словник визначає культуру як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються у результатах продуктивної діяльності. У прикладному розумінні культура – сфера духовного життя суспільства, система виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування. Водночас під культурою розуміють і «рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю» [20, с. 182].

На думку В. Сластьоніна, культура як своєрідна система адаптації дозволяє швидко пристосовуватись до оточуючого середовища. З одного боку, культура – це продукт діяльності людей; а з іншого є системою адаптації: кожний індивід засвоює культурні зразки як необхідну умову процесу його прийняття рідним культурним середовищем. Програма поведінки людини закладається зусиллями безпосереднього оточення: моральними уявленнями, стереотипами поведінки, естетичними смаками тощо.



Принцип культуровідповідності передбачає нерозривний зв'язок виховання, у глобальному сенсі, з культурними надбаннями цілого людства, окремих народів, націй тощо. Так, разом зі знаннями про загальнолюдські надбання духовної, матеріальної культури, особливостями розвитку і становлення національної культури та їх взаємозв'язками із загальнолюдською культурою, історією, відбувається процес єднання, взаємообміну, самоідентифікації у широкому інформаційному потоці, коли проявляється стійка потреба у долученні до знаннєвої сфери з історії народів, культури тощо. На думку вітчизняних дослідників це забезпечує духовну єдність народів, виховує спадкоємність та культурно інтегрує особистість, не втрачаючи при цьому відчуття особистої приналежності до певного культурного прошарку [21].

У загальному сенсі, саме ознайомлення з культурними надбаннями, вивчення культурних артефактів різних народів, сприяють тому, що вчителі-виконавці мають нагоду виступати як ретранслятори культурних цінностей наступним поколінням, наприклад у процесі виконання вокальних творів різних народів світу. Майбутній вчитель музики ретранслятор культурних цінностей вокаліст-виконавець має прагнути до довершеної дії, де вокально-мовленнєва культура – ідентична культурному артефакту, а якість вокального мовлення, вирізняє професійне вокальне виконання від аматорського.

Принцип культуровідповідності, в певній мірі, притаманний до всіх сфер діяльності людини. Так у сфері виховання засобами музичної культури, як виховного засобу та засобу передачі мистецького досвіду, вчитель музики має потужний вплив на сферу почуттів учнів, саме вчитель сприяє формуванню духовної культури підростаючого покоління. Вчитель-виконавець – ретранслятор вокальних культурних цінностей, є прикладом до наслідування, культуроідентифікації, визначенні культурної приналежності мистецьких творів, що створює сприятливі умови до їх вивчення. Донесення до учнів найтонших нюансів відповідних до культурних традицій виконуваних вокальних творів, зокрема, національних культурних традицій

українського вокального виконавства, сприятиме збереженню культуровідповідних (стильових та літературних) норм.

Вокально-мовленнева культура, як складова вокально-виконавської культури ґрунтується на кращих унікальних традиціях національної вокально-виконавської культури, сформованість якої дає змогу переносити її на умови співацького навчання учнів, та послідовне закладення в учнів першоелементів вокально-мовленневої культури. У даному контексті слід звернутись до визначення сучасного дослідника М. Федорова, що *мовні засоби є інвентарем культурозначущих змістів* (у вокальних творах – наше доповнення) [80].

Тож, принцип культуровідповідності забезпечує процес формування вокально-мовленневої культури майбутнього вчителя музики, яка ґрунтується на дотриманні норм вокального мовлення, задля збереження культурної відповідності, завдяки даному спрямуванню фахового вдосконалення підготовки майбутніх вчителів музики вокалістів-виконавців, здатних передати той неповторний шарм вокальних творів різних народів світу, який виявляється й у якості вокального мовлення вокаліста-виконавця, вчителя музики – ретранслятора культурних цінностей у шкільному середовищі, зокрема цінностей української вокальної культури.

Провідним у нашому дослідженні виступає **принцип вокально-мовленневої ідентичності**. Поняття ідентичності, введене у науковий обіг З. Фрейдом (початок ХХ століття), використовується в різних галузях гуманітарного знання: ідентифікація людини в суспільстві, її самоідентифікація, фактори та маркери ідентичності, її різновиди широко обговорюються у філософії, культурології, соціології, психології, педагогіці. Категорія ідентичності є об'єктом аналізу в філософії (М. Козловець, М. Степико, Н. Яковенко, В. Малахов, Л. Євсєєва), культурології (Т. Воропаєва, Т. Вендіна, С. Кеслінг, К. Бейкер, Е. Сміт, Т. Потапчук, Р. Борисов, Х. Мамутова, О. Кострова, Н. Герман, Н. Мадей), соціології (С. Макеєв, Є. Біленький, Е. Бабосов, К. Коупланд, П. Бурк, А. Михалевич, Г. Буравкіна, А. Динько, А. Санніков), психології (Л. Шнейдер, В. Бродовська, К. Врян, Ч.

Рідлі, Е. Кейс, Е. Еріксон), соціолінгвістиці (Н. Мечковская, Н. Вахтін, Е. Головка, Я. Радевич-Винницький, О. Траченко) та ін.

Так як мова, це незамінний і обов'язковий елемент у процесі становлення національної ідентичності, мова належить: 1) групі людей, що займає певну територію, яким властива одна манера спілкування, яка вирізняє їх з-поміж інших груп; 2) ідеологія національної єдності постає крізь глибоку культурну єдність, яка у свій час є продуктом колективної мови; 3) мова є провідним засобом, за допомогою якого сконструйовані тексти національної ідентичності; 4) центральну роль в освіченості нації займає «правильна» мова; 5) мова може виникати як очевидний тест для визначення, чи належать конкретні особи до нації, чи ні [89, с. 491].

Схожим є вплив мови на формування етнічної ідентичності. Мова в ролі першоелемента таких форм суспільної свідомості, як фольклор і художня література, може сприйматись як факт і чинник, передумова та символ етнічної самобутності [81, с. 69-70]. Володіння національною мовою, мовою етносу – це, перш за все, засіб формування ідентичності та спосіб її виявлення, адже разом з мовою носій переймає ментальність, дух народу і його цінності. Національна мова не є якоюсь даністю, котра визначає націю, вона становить певний конструкт як результат ідеологічної роботи з метою створення та укріплення нації. Мова перетворюється з початкової з'єднувальної сили нації в одне з ідеологічних спільних місць національної риторики [26, с. 7].

Принцип вокально-мовленнєвої ідентичності полягає у тому, що вокально-мовленнєва ідентичність це своєрідний фундамент якісного вокального виконавства майбутнього вчителя музики, вчителя-виконавця – вчителя новітнього формату, з розвинутими мовленнєвими вміннями, які й дозволяють демонструвати публіці вокальні твори, ретранслювати культурні цінності на високому виконавському рівні майстерності, що є важливою ознакою фахового вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики.

Слід зазначити, що проблема формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики досі залишається мало розробленою, мають місце лише поодинокі й розрізнені наукові пошуки, що наближаються до проблематики дисертаційного дослідження. Зокрема в роботах, присвячених загальним питанням вокально-виконавської підготовки вчителів музики (Л. Азарова, Л. Дерев'янку, О. Маруфенко, Г. Стасько, О. Шуляр, Т. Ткаченко) та питанням оволодіння вокально-виконавською технікою (Н. Гребенюк, В. Ємельянов, А. Менабені, А. Саркісян та ін.), у роботах, які розглядали методику співу в професійному виконавстві (Л. Дмитрієв, М. Микиша, В. Морозов, В. Юшманов та ін.). Деяким аспектам формування вокально-мовленнєвої культури і розвитку співацького голосу присвячені праці Є. Малініної, Д. Огороднова, Г. Стулової, Ю. Юцевича, Я. Яранцевої та ін. Але різнобічний аналіз проблеми показав, що специфіка формування вокально-мовленнєвої культури студентів на заняттях з постановки голосу не була повноцінно досліджена.

У вокально-методичній літературі ми спостерігаємо недостатню кількість розробок та наукових обґрунтувань щодо висвітлення методичних шляхів та засобів формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Спираючись на дослідження Л. Азарової, Л. Дерев'янку, Л. Косяк, П. Турянського та ін., ми трактуємо вокально-мовленнєву культуру як *особистісно-значущу якість фахівця, яка характеризується сплавом надбаних і удосконалених індивідуально-особистісних та професійних якостей у сфері вокально-технологічних досягнень, виступає уніфікатором педагогічної та виконавської складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики, як носія та ретранслятора мистецьких цінностей*. Де уніфікація передбачає приведення об'єктів формо-вияву (вокально-мовленнєвих конструктів – літературної складової вокального твору в монологічному різновиді роботи вокально-фонаційного характеру) до єдиного літературно-відповідного формату (близького до літературного

першоджерела, завдяки методу стандартизації) у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики.

Уведення принципу *вокально-мовленнєвої ідентичності* дозволяє швидше та ефективніше формувати у студентів фонетичні навички, що забезпечило вихід на осмислений рівень керування стилем та якістю вокального мовлення – змістової структури вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, вокаліста-виконавця. Загалом, використання принципу вокально-мовленнєвої ідентичності дозволяє оволодіти фонетичними навичками (вітчизняним та іноземним студентам), поєднавши автентичну вимову та ритміко-інтонаційне оформлення вокальної фрази, що сприяє досягненню еталонності, автентичності у процесі виконання творів української вокальної класики. Де ідентичність (від лат. “*identificare*” – ототожнювати, або співвіднесеність з самим собою) розглядається нами як спосіб самоусвідомлення цілісності особистісного досвіду, щодо мовної тотожності з художньо-літературним першоджерелом. Процес усвідомлення особистісної мовної тотожності зі стійкими вокально-мовленнєвими зразками (виконання професійних співаків), самоідентифікації у процесі досягнення вокально-мовленнєвої ідентичності на основі якісного виконання близького до зразкового, який, зокрема, може відбуватися у процесі версифікаційного, нелінійно-динамічного розгалуження смислу у конструюванні та породженні наративу. Де наратив – спосіб репрезентації минулого досвіду, засіб описового впорядкування часової тривалості подій в єдиній послідовності. Зауважимо, що від лат. «*gnarus*» – знання, «*narrare*» – мовленнєвий (вербальний) акт – поняття, яке характеризує цілісний спосіб протікання тексту (усного, письмового) у нелінійно-версифікаційній динамічній процесуальності його опредметнення та смисло-творення.

Збереження культурної ідентичності у вокальній творчості є важливим завданням у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, культурна ідентичність у вокально-мовленнєвій діяльності майбутнього вчителя музики знаходиться у тісному взаємозв'язку з

особистісною культурою майбутнього вчителя музики. Перш ніж розглянути наукові погляди на проблему ідентичності у мистецтві слід з'ясувати, що більш доступними та зрозумілими символами виступать: ідеал, еталон у мистецтві, які в аксіологічному вимірі мають синонімічні трактування, так як ідентичність у вокально-мовленнєвій діяльності співака це певний еталонний, або зразковий образ у процесах оцінювання, порівняння, зіставлення, протиставлення, моделювання вокально-мовленнєвої стратегії, виконавської стратегії тощо.

Окрім того, феномен культурної ідентичності формується в результаті засвоєння нових культурних параметрів, що на нашу думку є проявом зміни архетипів культури. Слід виділити специфічні умови позитивного вирішення, «кризи культурної ідентичності» в Україні, які окреслюють погляди сучасних вітчизняних науковців [6, 7, 10, 14, 32, 34]: усвідомлення «чужої» культури як «іншої», сприймання її в контексті власної системи цінностей; усвідомлення власних смаків і вподобань та необхідності їх збереження в координатах новітніх культурних традицій та технологій; активізація творчого потенціалу не лише серед пануючих верств населення, адже творчість відкрита для всіх.

Отже, принцип вокально-мовленнєвої ідентичності складає своєрідний фундамент організації педагогічного процесу спрямованого на покращення якості вокального виконавства, введення цього принципу дозволило швидше та ефективніше формувати у студентів фонетичні навички, що забезпечило вихід на осмислений рівень керування стилем та якістю вокального мовлення, беззаперечної цінності вокального виконавства – у змістовій структурі підготовки за обраним напрямком: формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики, вокаліста-виконавця. Загалом, використання принципу вокально-мовленнєвої ідентичності дозволяє оволодіти фонетичними навичками (вітчизняним та іноземним студентам), поєднавши аутентичну вимову та ритміко-інтонаційне оформлення вокальної фрази, тощо.

**Принцип поліхудожності** є важливим принципом формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. В основу теоретичних і методичних засад професійної поліхудожньої підготовки вчителя музики покладено синтез мистецтв як методологічний принцип формування й розвитку музичної свідомості. Застосування різних видів мистецтв впливає на оригінальність формування художнього образу, якість викладання музики й інших дисциплін художньо-естетичного циклу та розвиток духовності студентів (за Г. Ципінім).

Провідними вітчизняними та зарубіжними вченими-педагогами досліджено шляхи поліхудожнього виховання, що має відображення в інтегративних програмах (Л.Кондрацької, Л.Масол, Н.Миропольської, Т.Рейзенкінд, О.Рудницької, Б.Юсова, О.Щолокової та ін.), в поліхудожність розглянуто, як спрямованість до пізнання єдиної природи мистецтва, що дозволяє осягнути внутрішні зв'язки слова, звуку, кольору, руху, простору, форми – на рівні творчого процесу (Б.Юсов).

Сам термін «поліхудожність» трактується деякими дослідниками [6, 10, 46, 85, 88] як здатність особистості до сприймання творів різних мистецтв в їх інтегрований взаємодії; здатність особистості до художньої творчості в її різновидах. Окрім того, вченими було доведено, що поліхудожність це передумова виникнення інтеграції, значення якої використовується в науці для характеристики процесів наближення, взаємозв'язку та взаємопроникнення явищ, матеріальних величин для утворення, або відновлення цілісності. Інтеграція в обрисах мистецької освіти передбачає усвідомлення цілісної картини про «культуру загалом і художню культуру, в якій види мистецтва існують у різних формах взаємозв'язків, синкретичної і комплексної взаємодії, формах художнього синтезу, що передають природні та культурні універсалії світу, які виражаються через мовні засоби різних мистецтв» [45, с.15-16].

Особливого значення дане твердження має у співвідношенні до використання поліхудожнього принципу в формуванні вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Слідуючи за ідеями Т. Рейзенкінд, що

будь-який художній твір можна уявити у вигляді «образної конструкції», зміст якої визначається формою, специфікою художньої мови, ми приходимо до думки, що навички до синтезу конструкцій виявляють здатність майбутнього вчителя музики до поліхудожньої передачі ціннісного педагогічного, музично-педагогічного, музично-виконавського досвіду тощо.

Отже, вважаємо, що принцип поліхудожності дозволяє поєднати, як зовнішні так і внутрішні фактори формування вище вказаного феномена. А саме, за зовнішніми, більш глобальними ознаками згідно поняття «взаємодія мистецтв», яку Т. Рейзенкінд розглядає як уніфікований засіб, здатний формувати в майбутніх учителів музики здібність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійснювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншого [62, с. 48-49].

З іншого боку набувають сенсу введення конструкцій, які безпосередньо поєднують співацьку та мовленнєву функції вокального виконавства, створюючи своєрідний синтез голосотворення, словотворення та цілком органічні у взаємодії, зокрема у процесі вокального виконавства. Цілком очевидною є і взаємодія мистецтв, а саме поєднання композиторського та поетичного задуму у вокальному творі, завдяки яким майбутні вчителі музики, підготовлені вокалісти-виконавці набувають можливість до ретрансляції культурних авторських змістів з привнесенням власної вокально-мовленнєвої конструкції у множину виконавських задумів-інтерпретацій.

**Принцип рефлексивності.** Загальновідомо, що рефлексія – міжнауковий феномен: здатність мислення й розуму звертатись до себе; феномен свідомості; здатність до наукового оновлення та критичного осмислення тощо. Наприклад, з позиції психології рефлексія розглядається в контексті розвитку особистості, а з позиції педагогіки – як професійне мислення, професійне спілкування, професійна діяльність, професійний досвід та ін. Тобто, діапазон трактування феномена «рефлексії» надзвичайно широкий. Перше визначення мистецької рефлексії належить Г. Падалці, яка зазначає, що це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у



зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі; роздуми людини над власним життям; заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору; зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу» як внутрішнього світу так і власного внутрішнього життя [55, с. 159].

Ця думка підтримується науково-обґрунтованою позицією А. Хуторського «рефлексія, як освітня діяльність відноситься до двох областей: 1) онтологічної, пов'язаної з утриманням предметних знань; 2) психологічної, тобто зверненої до суб'єкта діяльності і самої діяльності. Осмислюючи власну освітню діяльність, необхідно акцентувати увагу як на «знаннєвих» продуктах діяльності, так і на структурі самої діяльності, яка привела його до створення даних продуктів. Рефлексія передбачає дослідження вже здійсненої діяльності з ціллю фіксації її результатів для підвищення її ефективності в подальшій діяльності. За висновками рефлексії можна не просто спланувати майбутню діяльність, але й вибудувати її реалістичну структурну основу, безпосередньо підпорядковану особливостям діяльності...» [75, с. 212]

Спрямованість особистісної професійної позиції вчителі музики багато в чому залежить від рівня музичної та педагогічної підготовки, адекватної самооцінки, знань і вмінь. Фахове мислення вчителя музики, величина змінна завдяки спрямованості особистості до аналізу власної педагогічної діяльності й розвитку професійної самосвідомості, в основі якого лежить рефлексія – здатність відбивати, аналізувати, оцінювати процес і результати своєї музично-педагогічної діяльності [76].

Загальноновизнаним є визначення, запропоноване дослідницею Н. Баженовою, яка визначаючи рефлексію вчителя музики, зазначає, що вона являє собою спрямованість свідомості особистості на себе, вирізняється особливим теоретичним мисленням, духовно-творчою наповненістю, єдністю емоційно-почуттєвого й логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю, і створює основу для наповнення професійних дій ціннісним змістом, прагненням і здатністю до творчого пізнання тощо. Саме

рефлексія є механізмом, що дозволяє вчителю-музиканту бути стратегом своєї професійної діяльності. Її цінність зумовлюється насамперед тим, що рефлексуючи в умовах музично-педагогічної дійсності вчителем виокремлюється й створюється власна особисто-творча концепція, система обумовлена професійно-ціннісними потребами та орієнтаціями.

Такі професійно-ціннісні потреби цілком органічні для майбутніх учителів музики, для яких створюються спеціальні умови, що забезпечують рефлексію у визначенні стратегічних завдань у процесі формування вокально-мовленнєвої культури, як засобу самопізнання та самовдосконалення.

Наприклад, педагогічно доцільні завдання, які ставляться у ході вокального навчання, спрямовано на розвиток у майбутніх учителів музики рефлексивної здатності аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати своєї діяльності. Аналіз процесу та результату мовленнєвих дій у процесі формування вокально-мовленнєвої культури на матеріалі вокальних творів української класики, підтримується А. Козир.

На думку науковця, їх «доцільно розглядати в контексті концепції диспозиційної регуляції поведінки особистості, яка співвідноситься з конкретними проблемними ситуаціями» Подібні завдання, що виникають кожен день та вирішуються шляхом усвідомлення своєї позиції та організації окремих дій; завдання, які пов'язані з формуванням способів педагогічної взаємодії з учнями у сфері художньо-музичної діяльності», адже «вони мають довготривалий характер та пов'язані з подоланням стереотипів особистісного досвіду шляхом їх переосмислення» [9, с. 13].

Отже, принцип рефлексивності дозволяє розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв'язку з самовизначенням майбутнього вчителя музики у співвідношенні з його системою цінностей, з формуванням установок, мотивів та інтересів, зокрема, до вокального виконавства, та сприяє «усвідомленню майбутнім учителем музики змісту своєї фахової діяльності, розширенню бачення педагогічних проблем у широкому соціокультурному контексті» [33, с. 39].

**Принцип професійної спрямованості.** У сучасній професійній освіті активно проходять інтегративні процеси, розробляються нові методики професійної підготовки фахівця з опорою на інтеграцію принципів навчання і виховання. У зв'язку з цим, принципи мистецького навчання забезпечують професійну спрямованість майбутнього вчителя музики на досягнення гідного місця у соціумі, завдяки професійній реалізації. Поняття «професійна спрямованість», це оволодіння знаннями та отриманий досвід, на основі якого майбутній учитель музики обирає особисту траєкторію власного розвитку у професійній діяльності.

Уведення принципу професійної спрямованості, обумовлено широтою його змісту до проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики, що поєднує такі утворення, як професіоналізм-кваліфікація, професійні здібності-особистісні якості тощо. Що не потребує додаткового пояснення, адже без здібностей до вокального виконавства неможливо сформуванню вокально-мовленнєву культуру. Отже, професійна спрямованість майбутнього вчителя музики підтримується наявністю здібностей до вокально-виконавської діяльності.

Під професійною спрямованістю майбутнього вчителя музики, ми розуміємо єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення вокально-виконавської діяльності на основі сформованої вокально-мовленнєвої культури. Окрім того, більшість дослідників пов'язують це поняття з конкретною професійною діяльністю, або специфікою у межах цієї діяльності, виявленою у вокально-виконавській роботі з учнівською молоддю, згідно нашого наукового спрямування. Тому, принцип професійної спрямованості до формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики, спирається на загальновизнані характеристики професійної спрямованості з урахуванням специфіки дослідження. До них відносимо: зрозумілість поставлених завдань, які забезпечать досягнення – набуття практичного досвіду у сфері вокально-мовленнєвого вдосконалення та активне його впровадження у практично-виконавську вокально-мовленнєву

діяльність; уміння обирати мовленнєво-вдосконалюючі засоби, адекватні конкретним ситуаціям та обставинам; почуття відповідальності у досягненні якісного вокального мовлення, як результату затраченого часу на вдосконалення вокального мовлення та формування вокально-мовленнєвої культури; здатність до оцінювання та коригування власних помилок у вокально-мовленнєвій роботі; формування вокально-мовленнєвої культури; отримання морального задоволення від якісного виконання вокальних творів.

Також, професійна спрямованість учителя трактується нами, як здатність особистості розв'язувати різноманітні педагогічні завдання. Загалом, в структурі спрямованості різні дослідники виділяють різноманітні контексти, ми вважаємо можливим узагальнити їх спрямувавши у поле нашої проблематики, висвітленої у дисертаційному дослідженні з формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, а саме: спеціальну спрямованість (підтриману спеціальними здібностями, на основі яких можна проектувати свій подальший професійний розвиток).

Таким чином, сучасний вчитель музики – це новатор з високою професійною, виконавською та особистісною культурою, розвиненими творчими та науковими здібностями, високим рівнем інтелектуального потенціалу, який уміє піднести себе, свій імідж, власні духовні цінності через результати своєї праці у власну педагогічну діяльність, який має оригінальний вектор бачення перспектив навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління. До основних вимог які ставить суспільство до сучасного фахівця віднесено: «здатність упродовж усього життя бути відкритим до нових знань, уміти використовувати їх у практичній діяльності; вдало впроваджувати сучасні інноваційні освітні технології, розуміти суть та переваги кожної окремої інновації, реалізовувати на практиці оригінальні педагогічні ідеї; схильність до нестандартного творчого мислення у процесі вирішення педагогічних завдань тощо, за умови: «любові й повага до дітей, вміння дивуватися та радіти їх перемогам над труднощами; відкритості та

доброзичливості; готовності до освоєння духовних цінностей, культивування їх серед своїх учнів; готовності до творчої самореалізації та самовдосконалення; наявності умінь і навичок здійснювати самоконтроль над власними негативними думками, бажаннями, емоціями; гуманістичної спрямованості особистості» [18, с. 42].

Принцип професійної спрямованості підтримується інтеграцією: теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь майбутнього вчителя музики у музично-педагогічній сфері. Виокремлюючи спрямованість на вдосконалення вокального мовлення вчителя музики ми акцентуємо увагу на особистісно-професійних якостях, емоційно-ціннісному ставленні до педагогічної діяльності вчителя музики вокаліста-виконавця, які у сукупності й забезпечують обрання стратегії особистісного розвитку спрямованого на формування вокально-мовленнєвої культури, як засобу фахового вдосконалення та вибір педагогом свідомої установки до набуття необхідних знань, умінь, навичок, що забезпечують досконале володіння вокальним голосом, вокальним мовленням для ретрансляції культурних цінностей підростаючому поколінню та відображає музично-естетичні професійні засади та гуманістичну спрямованість педагогічної дії майбутнього вчителя музики вокаліста-виконавця.

Отже, принцип професійної спрямованості передбачає процесуальність фахової підготовки майбутнього вчителя музики зі сформованою вокально-мовленнєвою культурою, що характеризується професійним зростанням, готовністю до якісних професійних зрушень, завдяки зверненню до інновацій у професійній діяльності, а саме ретрансляції вокальних культурних цінностей підростаючому поколінню.

**Принцип інтегративності** передбачає синтез здобутих та інтегрованих знань та їх практичне втілення у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики. Крім того принцип інтегративності передбачає формування самостійно-мислячої особистості з власними переконаннями на основі набутого й трансформованого досвіду, в

різноманітних, близьких та дотичних до даної сфери напрямку наукового дослідження знаннєвих сферах, історичного, теоретичного й методичного спрямування, що сприятиме осмисленій потребі майбутнього вчителя музики до формування вокально-мовленнєвої культури. Крім того, враховуючи, що інтегративність підтримується синтезом різних видів мистецтв, або синтезом виразних засобів у одному мистецькому напрямку, а саме вокального й мовленнєвого начал вокально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Ми вважаємо, що принцип інтегративності передбачає інтеграцію у вокальне виконавство сформованої вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики підготовленого до мовленнєвого формо-вживання й формо-творення.

Практична реалізація процесу формування вокально-мовленнєвої культури студентів мистецьких факультетів залежить від вибору **педагогічних умов**, які забезпечують ефективність фахової підготовки на всіх етапах її функціонування. До визначення педагогічних умов у процесі формування вокально-мовленнєвої культури на мистецьких факультетах у процесі фахової підготовки на основі виокремлених підходів, принципів, ми підходили з усвідомленням що це чинники, які сприяють певній організації навчального процесу, які підвищують ефективність та сприятимуть удосконаленню фахової підготовки. Що цілком підтримується науковою думкою, зокрема, необхідності заздалегідь створювати умови для розвитку відповідних професійних якостей [16]. Під педагогічними умовами формування вокально-мовленнєвої культури студентів мистецьких факультетів ми розуміємо *спеціально створені обставини, необхідні й достатні умови для ефективного формо-вживання й формотворення (якісне виконання вокальних творів українських композиторів) у процесі фахової підготовки, які сприятимуть утворенню досвіду, сутність якого полягає в особливому піклуванні про якість вокального слова – змістової цінності, інформаційного контексту, специфічного засобу вербалізації музичного*

*змісту вокального твору, та сприятимуть формуванню вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики.*

Беручи до уваги все вище зазначене, представляємо педагогічні умови ефективного формування вокально-мовленнєвої культури студентів у процесі фахової підготовки. *«Прагнення до самоконтролю орфоепічних норм у співацькій діяльності» – перша педагогічна умова*, мета якої полягає у дотриманні мовленнєвої норми у слововживанні – основи якісного формотворення у процесі співацької діяльності, яка сприяє чистоті вимови, усуненню діалектів, утворенню «індивідуального формотворення» у межах дотримання літературних норм у вокальному виконавстві студентів мистецьких факультетів. У цілому, педагогічне сприяння до формування у студентів вокально-мовленнєвої культури спиралося на основні закони орфоєпії, яка вивчає специфічні явища дотримання літературної вимовної норми, в усній формі (це норми вимови, наголоси тощо).

Поняття «самоконтролю» ми трактуємо як самостійні контролюючі дії та пов'язуємо їх з самостійністю студентів, адже вокальна підготовка це процес і результат самостійних дій кожного хто навчається, яке ми співвідносимо з самоконтролем, адже здатність до контролю засвідчує про обізнаність, вправність та наполегливість у досягненні поставленого завдання. На думку сучасних педагогів-практиків основне завдання в освіті полягає у вихованні самостійності, поняття «самостійність» полягає в тому, що самостійний – означає впевнений в собі, організований. Розглядаючи проблему організації самостійної роботи студентів необхідно відмітити створення сприятливого навчального середовища для розгортання їх самостійної навчальної діяльності, розгортання рефлексивних процесів, які відбуваються на всіх рівнях самостійної роботи.

Окрім того, самоконтроль передбачає низку дій у структурі яких він може виявитись, це планування, проектування, самоаналіз, самооцінку тощо. Зазвичай, самоконтроль тісно пов'язаний з процесами рефлексії на це вказують сучасні дослідники, вважаючи, що «рефлексивні вміння виступають

засобом самоосмислення, що допомагає усвідомити правильність, неточність або помилковість певної навчальної дії тощо» [37, с. 87-92]. Самоконтроль також пов'язують з порівнянням, аналізом. Процес самоконтролю студента може відбуватись шляхом аналізу власної навчальної діяльності та порівнянням її з подібною діяльністю, за умови можливості ведення спостереження за предметною діяльністю однокурсників, одногрупників, за прийнятими нормами оцінки цієї діяльності та у відповідності до сталої константи в межах якої й проводиться спостереження, самооцінка.

У процесі формування вокально-мовленнєвої культури самостійна оцінка власної мовленнєвої діяльності відіграє важливу роль. На основі адекватної самооцінки відбувається відбір та корекція інваріантів мовленнєвих дій вокаліста, тобто відбувається аналіз, який забезпечує відбір ефективних фонаційно-дикційних прийомів у процесі надбання стійкої навички, шляхом повтору закріплюється досягнутий результат та виникає відповідний досвід тощо. Змістовна сутність самоконтролю орфоепічних норм у співацькій роботі майбутнього вчителя музики пов'язана з усвідомленням себе в професійній роботі, адже майбутньому вчителю музики вокалісту-виконавцю зі сформованою вокально-мовленнєвою культурою в майбутньому доведеться розв'язувати подібні завдання зі шкільною молоддю, яка має потяг до вокального мистецтва, бажає мати високий рівень виконавської культури. Тобто, зміст сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики співвідноситься з фактором його фахового вдосконалення. Виходячи з того, що протягом фахового навчання майбутній вчитель музики набуває навички здійснювати самоконтроль своїх навчальних дій, проте він періодично потребує консультації з боку викладача, що постає однією з форм корекції самостійної діяльності. У короткий термін навчити студента «самостійно оволодіти знаннями це одне з головних завдань дидактики, привчити ж студента до контролю, одне з найважливіших завдань, яке забезпечить ефективність отриманої інформації її стабільне використання та успіх у діяльності» [18, с. 23].



Засвоєння навичок дотримання самоконтролю орфоепічних норм не вкладається у загальноприйняту схему вокального розвитку. Дотримання самоконтролю орфоепічних норм сприяє поступовому налаштуванню студента у вокально-мовленнєвій роботі на досягнення результату – самостійності в удосконаленні мовленнєвих конструктів вокальних творів у процесі формування вокально-мовленнєвої культури.

На думку І. Ростовської, саме викладач може сприяти якості самостійної діяльності студентів, «послідовно розвивати мислення студента й самоконтроль, привчати до подолання виконавських труднощів, самостійно справлятися з дедалі складними завданнями, а також виявляти ініціативу у виборі необхідних для їхнього способів і прийомів» [63, с. 142].

Організація самостійної роботи майбутніх учителів музики потребує чіткої організації та планування, «поетапності: усвідомлення мети навчального завдання; чіткого й системного планування; пошуку необхідної навчальної і наукової інформації, її засвоєння і логічної переробки; використання методів науково-дослідницької роботи; вироблення власної позиції; проведення самоаналізу та самоконтролю; саморегуляції, самокерування» [39, с.7].

Отже, самостійність студентів у навчальній діяльності пов'язана з формуванням у них навичок навчальної праці, до компонентів якої належать вміння планувати самостійну роботу, раціонально її організувати, здійснювати самоконтроль і вміння працювати у певному темпі.

У вітчизняних дисертаційних дослідженнях з теорії та методики музичного навчання висвітлюються значення самоконтролю для самореалізації вчителя музики в практичній діяльності. Дослідниками розглянуто зміст та сутність самостійної діяльності майбутніх учителів музики у контексті інноваційної педагогічної стратегії, розкрито значення мультимедійних технологій у процесі самостійної роботи студентів.

Готовність до самоконтролю у навчальній роботі підтримують наступні чинники: усвідомлення студентом себе як активного суб'єкта пізнавально-

самостійної діяльності; прагнення майбутнього вчителя музики до самоконтролю самостійної роботи; здатність до самостійного створення умов для здійснення пізнавально-самостійної діяльності; усвідомлення значимості пізнавально-самостійного навчання, його мети та завдань; застосування можливостей засобів мультимедійного середовища у процесі вирішення навчальних завдань [8].

Сучасними китайськими дослідниками (Бай Шаожун, Бі Цзінчен, Ван Лей, Сунь Лінян, Ха Ту та ін.) розглядаються особливості формування готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення, саморозвитку у процесі музичного навчання у вищих навчальних закладах мистецької освіти, розкрито деякі аспекти самоконтролю.

Зокрема, розглянуто специфіку самоконтролю майбутнього вчителя музики у процесі творчої інтерпретаційної діяльності, яка полягає у формуванні здатності студентів до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах фахової діяльності, оцінювальна діяльність студентів розглядається, як основа здатності до самоконтролю. Найбільш продуктивно самоконтроль реалізується у процесі адекватного ставлення до результатів власного попереднього навчання, поточних результатів інтерпретаційної діяльності та визначення шляхів подальшого її вдосконалення [4].

У процесі формування здатності до самоконтролю орфоепічних норм майбутнього вчителя музики надзвичайно важливим є самоконтроль за якістю дотримання орфоепічних норм. У відповідності до сучасних вимог та внесення корекції щодо специфіки вокально-мовленнєвої діяльності, самоконтроль сприятиме привнесенню практичних змін, що відбуваються у вимовно-співацькій практиці – це сприяє більш глибокому самопізнанню, об'єктивності, критичності оцінки, що пов'язано з вольовим аспектом психічної діяльності особистості, особливо під час застосування сучасних засобів ІКТ у навчанні.

На нашу думку, здійснення самоконтролю у набутті навичок збереження орфоепічних норм, сприятимуть якісному вокальному мовленню. Тож

самоконтроль передбачає: самостійне розв'язанням навчальних проблем, виконанням студентами навчальних дослідницьких завдань з удосконалення мовленнєвих умінь у процесі вокальної діяльності. Здатність до самоконтролю орфоепічної відповідності літературному першоджерелу у вокальному виконавстві сприятиме самостійності, здатність здійснювати самоконтроль, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити її до кінця й постійно вчитися, гнучкість мислення, комунікабельність, здатність до співробітництва під час самостійної діяльності. Окрім того, у процесі залучення студентів до здійснення самоконтролю під час виконання навчальних дій необхідно розвивати у них наявність таких умінь, які б забезпечували їх готовність до саморозвитку та самоконтролю, пошуку вирішення навчальних проблем, до творчого перетворення дійсності на основі власного досвіду та використання отриманих фахових знань.

Самоконтроль студентів у процесі формування вокально-мовленнєвої культури наповнюється особистісним змістом, власним ставленням до результатів самостійної діяльності, способів здійснення самоконтролю, стосовно мистецьких цінностей, творчого втілення, дослідницьких пошуків під час навчальної роботи з оволодіння вокально-мовленнєвою культурою. Так, активізація у студентів самостійної позиції, на думку Г. Падалки, є важливим процесом, де «догматичні сентенції мають поступитися місцем критичному осмисленню, впровадженню багатогранних вимірів оцінювання естетичних закономірностей, тощо» [56, с.39].

Окрім того, формування вокально-мовленнєвої культури підтримується ідеєю, що якість вокального мовлення виконавця впливає на якість комунікації. Згідно того, що виконавська комунікація мовою музики підтримується й ідеєю діалогічного спілкуванням з аудиторією (на паритетних основах діалогу), за умови збереження ключових чинників: модальності, персоніфікації, установці на зворотний контакт тощо. То вони органічно потрапляють у проблемне поле самоконтролю, де здійснення самоконтролю

над навчальними діями повинно відбуватися «у взаємодії з зацікавленням навчальним матеріалом. Важливо під час самостійної роботи розвивати увагу для того, щоб вона була спроможною усвідомлено здійснювати самоконтроль над своїми навчальними діями» [67, с. 222].

Орфоепічна відповідність літературній нормі знаходиться у прямій залежності від набутих навичок самоконтролю співака за вимовними діями у процесі співацької діяльності. Вона передбачає певну міру самостійності студентів, тому важливим для даної педагогічної умови є прагнення до оволодіння орфоепічними нормами (на прикладі конкретного вокального твору), як важливого засобу підвищення культури вокального мовлення та культури вокального виконання, самостійно прикладеним зусиллям за орфоепічною складовою вокального слова у формуванні вокально-мовленнєвої культури. Дана педагогічна умова сприяє виробленню навичок самостійності, розкриває аналітичні здібності студентів, що поступово мінімізує педагогічне керівництво процесом формотворення у вимові тексту вокального твору, проте у періоди початкової роботи над формуванням вокально-мовленнєвої культури студентів мистецьких факультетів цей вид навчальної діяльності потребує педагогічного контролю, систематичності тощо.

**Друга педагогічна умова:** *«Дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності у вокальному виконавстві»* послуговує меті покращення якості вокального мовлення засобами, що забезпечує досягнення професійного рівня співацького розвитку студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

Художній стиль у вокальному виконавстві підтримується кількома чинниками серед яких особливо виразним та значущим є стиль вокального мовлення співака, на думку сучасних науковців стиль мовлення, це «сукупність мовних засобів, зумовлених потребами сфери, в якій вони використовуються, метою висловлювання та особливостями змісту інформації, називається функціональним стилем» [38, с. 29-30]. За

визначенням В. Виноградова: «стиль – це суспільно усвідомлена і функціонально обумовлена, внутрішньо об'єднана сукупність прийомів вживання, відбору і поєднання засобів мовного спілкування у сфері тієї чи іншої загальнонародної, загальнонаціональної мови» [12, с. 73].

Дослідженню проблем жанру та стилю присвячено праці О. Литвинової [41], І. Ляшенко [43], К. Майбурової [44], М. Михайлова [48], А. Сохора [69], С. Шипа [83] та ін. Поняття стилю у співвідношенні з поняттями жанру, творчої манери відносяться до естетичних категорій, вони виступають визначальними чинниками в усіх видах мистецтва. Поняття стилю трактується як внутрішній зв'язок елементів художнього цілого, за законом єдності компонентів, що належать до певної художньої системи. Наразі, музичний твір це система, то в даній стильовій системі відбувається підпорядкування до об'єднання одних елементів і розмивання інших, менш значущих тощо. На думку А. Доценко, художній стиль сприймається як естетична спільність, схожість ряду творів мистецтва, також, на думку дослідників, стиль є досить самостійною категорією, і це суттєво відрізняє його від жанру, який «зазнає впливу ззовні» [73, с. 222]. Вчені відмічають, що категорії жанру та стилю знаходяться у постійній взаємодії та сприяють вивченню художніх явищ та процесів, є виявом «індивідуалізації художнього мислення композитора», розчиняючись в якому жанр і стиль поступово втрачають свою автономність, чітку окресленість меж, але в той же час посилюючи ступінь взаємодії цих категорій. Тож, цілісність слова і музики у вокальній музиці дає підставу трактувати її як «відродження художнього синтезу, першопочатково властивого мистецтву. Композитори намагаються дати можливість прихованим, неявним смисловим складовим словесного образу «переплавлятися» в музичну інтонацію, в артикуляційну систему у фонічні фарби гармонії», за О. Баланко, як до «єдиної художньо-творчої системи композиторського та виконавського мислення» [5, с. 4].

На нашу думку, художній стиль у вокальному виконавстві – за аналогією до літературного художнього стилю, означає вокальну стилевідповідність до

норми, загальноприйнятого вокального виконання у відповідності до запитів та суспільно-прийнятних норм обумовлених часом, культурним осередком, або виконанням певних завдань чи задач, які необхідно вирішувати для того, щоб досягти очікуваного, (заданого, передбачуваного) результату. Таким «очікуваним результатом» є дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності у вокальному виконавстві.

Педагогічна умова дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності передбачала впровадження методу ампліфікації, згідно нашої позиції поняття «вокально-мовленнєва культура» органічне, та претендує на визнання його універсальним, адже завдяки синтезу музики й поезії, де дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності у вокальному виконавстві – тотожне дотриманню естетико-стильової ампліфікації, запозиченого з літературознавства. Де ампліфікація (з лат. *amplificatio* – розширення, збільшення, перебільшення) – своєрідна стилістична фігура, прийом нагромадження елементів, які утворюють однорідну структуру (у нашому дослідженні – вокального й мовленнєвого) для підсилення виконавської вокально-мовленнєвої виразності, емоційності, за умови дотримання нормативності у вокально-мовленнєвій діяльності майбутнього вчителя музики.

Послугуючись терміном ампліфікація, яким зазвичай характеризують стилістичні фігури, покликані посилити сприйняття тексту за допомогою повторення, поєднань слів, словосполучень тощо, як риторичний прийом підсилення емоційного забарвлення промови тощо, ми пропонували студентам попередньо виконані завдання усно-мовленнєвого характеру вдосконалення перенести у вокально-мовленнєву роботу, вокально-мовленнєві тренінги потребували додаткової роботи. Окрім того, ми ввели **метод ампліфікації**, який активно використовувався нами у практичній реалізації завдань з формування вокально-мовленнєвої культури у студентів мистецьких факультетів для вироблення художньо-стильової відповідності у вокально-репетиційній та вокально-виконавській роботі.

На міні-конференціях та круглих столах у процесі обговорення, здійснювалась активна педагогічно-пояснювальна та тренінгова робота. Метод ампліфікації застосовувався у практиці на вокальних заняттях для якісного новотворення поетичної складової вокального твору. Він сприяв дотриманню художньо-стильової відповідності у співацькій діяльності. А також метод ампліфікації підтримується створенням банку «вокально-мовленнєвих аналогій»; крім того на основі художньо-літературних асоціацій, які збагачують образно-змістові уявлення студентів мистецьких факультетів, розширюють спектр виражальних вокально-мовленнєвих можливостей та сприяють утворенню якісного та кількісно-зростаючого перетворення у процесі формування вокально-мовленнєвої культури дозволить збагатити власний вокально-педагогічний репертуар: за рахунок створення «Кредо-банку вчителя музики» – досконало підготовлених ціннісних зразків вокальної культури.

**Третя педагогічна умова:** *«Спонування до творчого самовираження у вокально-виконавській діяльності»* мала на меті сприяти осмисленій творчовиконавській роботі студентів мистецьких факультетів – у майбутньому вчителів-універсалів, ретрансляторів вокальних цінностей у молодіжному середовищі, та сприяння підвищення особливого значення щодо якості вокального виконавства майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від сформованої вокально-мовленнєвої культура – показника фахової підготовки вчителя-новатора.

У наукових дослідженнях, що стосуються проблематики творчого самовираження майбутніх учителів музики в системі вищої педагогічної освіти, зазвичай, виокремлюють творчовиконавську підготовку, яка передбачає вдосконалення здібностей та розвиток професійно-значущих особистісних якостей, набуття фахових компетентностей тощо. Педагогічну умову *спонування майбутніх учителів музики до творчого самовираження у вокально-виконавській діяльності* спрямовано перш за все на формування соціально активної, компетентної, творчої особистості, професійно-

спрямованої до вокально-виконавської новаторської діяльності, спроможної проявити найкращі фахові здобутки у професійній педагогічній діяльності.

На думку вітчизняних дослідників, творчість «виступає характерною рисою фахівців різних напрямів професійної підготовки і спеціальностей, особливо вчителів музики. Настанова на творчість у музичній педагогіці є основним гаслом, оскільки творчий розвиток учнів є найскладнішою проблемою загальноосвітніх закладів. Багатогранна творчо-виконавська діяльність вимагає від учителя музики не тільки освіченості, ерудованості, інтелектуальності, а й здатності бути особистістю у високому розумінні цього слова, зі сформованим світоглядом, переконаннями, мисленням, бути справжнім творцем навчально-виховного процесу, здатним розкрити свій індивідуально-неповторний, духовно-творчий потенціал, реалізувати його у різних видах музично-педагогічної діяльності, спрямувати цю діяльність на розвиток творчої особистості учня» [70, с. 185].

Вокальна творчість органічно вбирає в себе поетапний репетиційний процес підготовки до сольного виступу, етапи підготовки включають особливий вид роботи – вокально-мовленнєві практики, вдосконалюючі та розвиваючі, адже жодне вокальне заняття не проходить без спеціальних вправ які активізують артикуляційний апарат співаючого. Необхідно вказати що вокальна творчість не поодиноким явищем творчості однієї людини, це процес і результат який підтримується співтворчістю – композитор-поет-виконавець-концертмейстер-слухач, творча діяльність яких відрізняється за характером творчих дій. Співтворчість, як певний спосіб діалогового спілкування сприяє до здійснення дистанційної діалогічності на рівні підсвідомості, розуміння іншого як самого себе, переживання авторської квінтесенції музичного твору тощо. Дуже корисним досвідом у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики є практики, коли студенти мистецьких факультетів мають можливість спробувати різноманітні за характером різновиди творчості, окрім того змінювати їх за бажанням, відчувати себе, і композитором, і слухачем, і виконавцем та, у відповідності до нахилів та здібностей, творчо розвиватись.



Згідно нашого педагогічного досвіду та заручившись авторитетною думкою сучасних педагогів-практиків, можемо стверджувати, що вокальне виконавство є пріоритетним для переважної більшості учнівської молоді, адже, останнім часом в Україні, саме вокальне мистецтво найбільш популяризоване у засобах масової інформації завдяки шоу-програмам, конкурсам тощо.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики вокаліста-виконавця забезпечує достатній рівень осягнення методики постановки голосу, оволодіння спеціальними знаннями зі специфіки роботи з дитячими голосами тощо, проте, часу для творчості, обмаль, даються знаки нормативи, хоча на думку наукових авторитетів у творчості формується власний внутрішній світ, культура особистості тощо. На думку провідних науковців, саме в творчому самовираженні вчитель-виконавець, як «суб'єкт художньо-діалогової взаємодії, використовуючи власний індивідуально-інтелектуальний, індивідуально-емоційний досвід художнього сприйняття, проникає в образний світ твору, осягає його світоглядний контекст, створюючи власну версію розуміння текстуального значення» [54, с. 67].

Отже, розроблені нами педагогічні умови сприяють оптимізації процесу ефективного формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

Перш ніж представити організаційно-методичну модель формування вокально-мовленнєвої культури, зробимо деякі уточнення сутнісних ознак моделі та моделювання. За словниковими джерелами, процес, результатом якого є створення моделі, де поняття «модель» – система елементів, яка «відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження» [79, с. 316], а поняття «моделювання» означає включення в себе «метод моделей», який базується на визнанні «аналогії функцій, якщо здійснюються об'єктами різної природи» [78, с. 288-289].

Трактування феномену «модель» у психологічному контексті, визначає її: «як особливу предметність, що створюється у процесі пізнання; набуває

найрізноманітніших форм (уявних віртуальних конструкцій), які виступають засобом найабстрактніших видів теоретичної діяльності та практично-значущих моделей, що не тільки відображають, але і предметно відтворюють процеси, які відбуваються в дійсності тощо» [51, с.27-30]. З огляду на наш науковий пошук, модель свідомо обрано, як засіб експериментального дослідження, адже, згідно заявленому, за властивостями моделі можна скласти уявлення про властивості об'єкта, який знаходиться у полі дослідження, осягнення тощо. Широкий смисл використання моделювання полягає у розробці концепції підготовки фахівців-новаторів, здатних до інноваційної діяльності, яка поєднує у собі педагогічне та мистецьке начало у практичній діяльності фахівця.

У специфічному, вузько-практичному смислі моделювання використовується як засіб удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики – ретрансляторів цінностей вокальної культури на основі сформованої вокально-мовленнєвої культури. Розробка концептуальної моделі та структури формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх фахівців вимагає звернення до «Я-концепції» майбутнього вчителя музики, тільки так ми врахуємо особистісні новотворення, що народжуються розвиваються та змінюються у процесі формування вокально-мовленнєвої культури. Таким чином, узагальнену концептуальну модель формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики з урахуванням його унікальної Я-концепції вчителя музики вокаліста-виконавця – ретранслятора цінностей вокальної культури відбувається під час фахової підготовки у ВНЗ мистецького профілю підготовки (рис.2.1). На основі проведеного аналізу нами розроблено організаційно-методичну модель формування вокально-мовленнєвої культури, де поряд з визначенням мети, основних завдань, наукових підходів, компонентної структури досліджуваного феномена, охоплено принципи і педагогічні умови, на основі вище зазначеного, демонструємо організаційно-методичну модель (рис. 2.2).

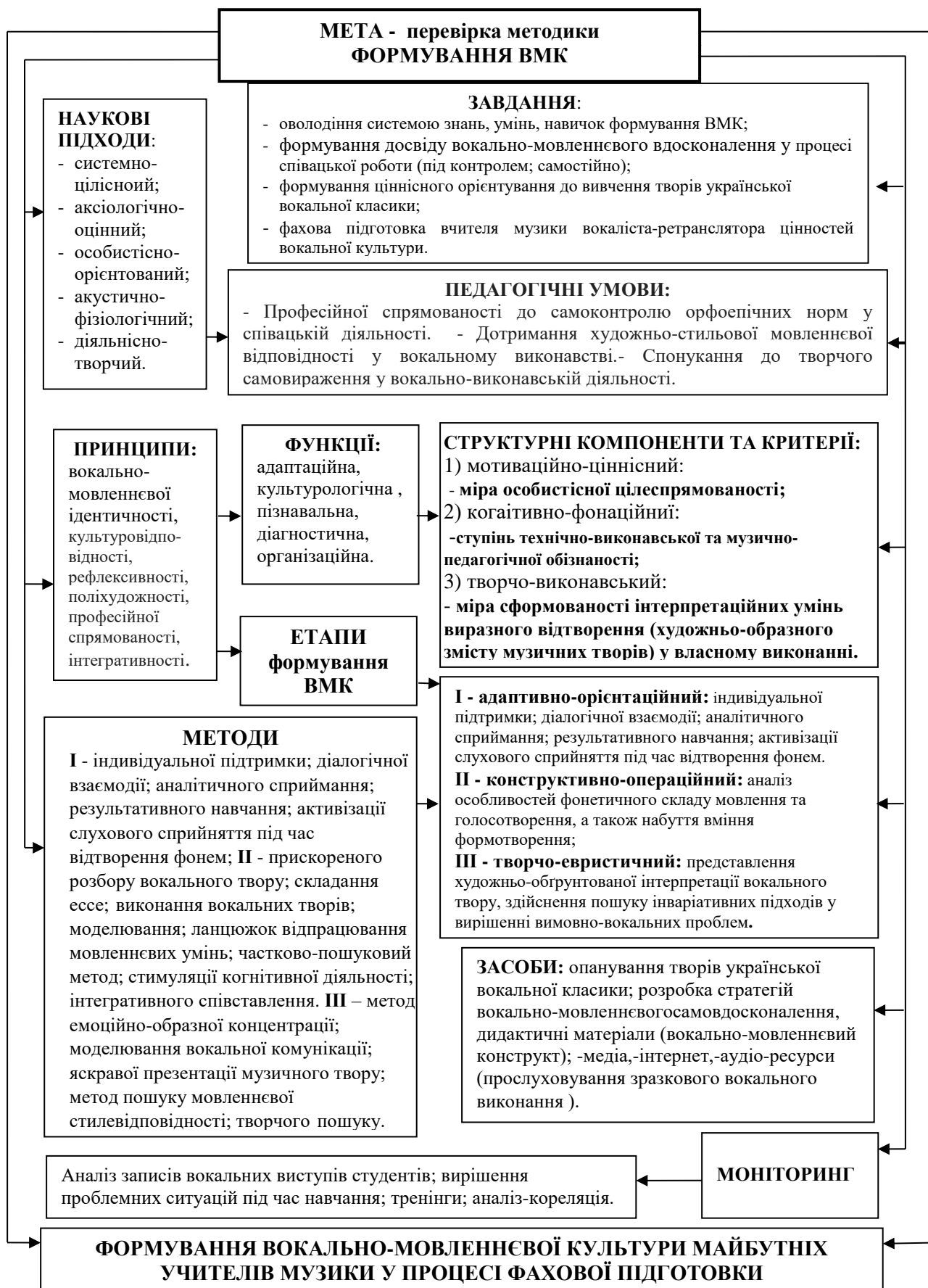


Рис. 2.1. Організаційно-методична модель формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики засобами вокальних творів українських композиторів-класиків, спрямована на вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Згідно зазначених педагогічних умов, було застосовано комплекс методів у педагогічній роботі з формування вокально-мовленнєвої культури студентів мистецьких факультетів: інформативних (повідомлення, презентації), аналітичних (пояснення, обговорення, дискусії), інтегративних (синхронний та діахронний аналіз, проведення художніх паралелей), інтерактивних (діалог, «круглий стіл», «мозковий штурм»), творчодіяльнісних (творчі завдання, концертно-виконавська практика) у послідовному проведенні педагогічної роботи з формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, згідно етапів.

Отже, на основі окреслених принципів, педагогічних умов, етапів та методів процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики нами було розроблено організаційно-методичну модель формування досліджуваного феномена. Окреслена організаційно-методична модель стала основою методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У другому розділі дисертації здійснено розкриття сутності досліджуваного феномена, виявлено складові організаційно-методичної моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики: розроблено критерії та показники, принципи, педагогічні умови методики формування.

Методологічною основою розробки організаційно-методичної моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки визначено педагогічні принципи: культуровідповідності, вокально-мовленнєвої ідентичності, рефлексивності, поліхудожності, професійної спрямованості, інтегративності. *Принцип культуровідповідності* забезпечує процес формування вокально-мовленнєвої

культури майбутнього вчителя музики, яка ґрунтується на дотриманні норм вокального мовлення, для збереження культурної відповідності, завдяки даному спрямуванню фахового вдосконалення підготовки майбутніх вчителів музики вокалістів-виконавців, здатних передати той неповторний шарм вокальних творів різних народів світу, який виявляється й у якості вокального мовлення вокаліста-виконавця, вчителя музики – ретранслятора культурних цінностей у шкільному середовищі, зокрема цінностей української вокальної культури. Провідним у дисертаційному дослідженні виступає *принцип вокально-мовленнєвої ідентичності*, який передбачає, що вокально-мовленнєва ідентичність це своєрідний фундамент якісного вокального виконавства, уведення цього принципу передбачає ефективне формування у студентів фонетичних навиків, забезпечує вихід на осмислений рівень керування стилем та якістю вокального мовлення – змістової структури вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, вокаліста-виконавця.

*Принцип рефлексивності* дозволяє розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв'язку з самовизначенням майбутнього вчителя музики у співвідношенні з його системою цінностей, з формуванням установок, мотивів та інтересів, зокрема, до вокального виконавства, та загалом сприяє усвідомленню майбутнім учителем музики змісту своєї фахової діяльності, розширює його бачення педагогічних проблем, дозволяє вирішувати педагогічні проблеми з позиції розвитку рефлексивної культури, спрямованої на формування вокально-мовленнєвої культури. *Принцип поліхудожності* передбачає поєднання зовнішніх та внутрішніх факторів у формуванні вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, де зовнішнім фактором виступає взаємодія мистецтв, це уніфікований засіб, здатний формувати в майбутніх учителів музики здібність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійснювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу вокально-мовленнєвих конструкцій до іншого. Тож, внутрішнім фактором є уведення конструкцій, які безпосередньо поєднують співацьку та мовленнєву функції вокального виконавства, створюючи

своєрідний синтез: голосотворення, словотворення та цілком органічні у взаємодії, зокрема у процесі вокального виконавства. *Принцип професійної спрямованості* передбачає процесуальність професійної підготовки майбутнього вчителя музики зі сформованою вокально-мовленнєвою культурою, що характеризується професійним зростанням, готовністю до якісних професійних зрушень завдяки зверненню до інновацій у професійній діяльності, а саме ретрансляції вокальних культурних цінностей підростаючому поколінню. *Принцип інтегративності* передбачає синтез здобутих та інтегрованих знань та їх практичне втілення у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики, окрім того принцип інтегративності передбачає формування самостійно-мислячої особистості з власними переконаннями на основі набутого й трансформованого досвіду, в різноманітних, близьких та дотичних до даної сфери напрямку наукового дослідження знаннєвих сферах, історичного, теоретичного й методичного спрямування, що сприятиме осмисленій потребі майбутнього вчител музики до формування вокально-мовленнєвої культури.

У другому розділі дисертаційного дослідження представлено **критерії та показники** сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, розроблені на основі структури досліджуваного феномена, яка охопила мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський компоненти.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено *міру особистісної цілеспрямованості* до формування вокально-мовленнєвої культури; критерієм когнітивно-фонаційного компонента визначено *ступінь специфічної технічно-виконавської та музично-педагогічної обізнаності*; критерієм творчо-діяльнісного компонента визначено *міру сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні та їх показники*.

До педагогічних умов віднесено такі: *професійна спрямованість до самоконтролю орфоепічних норм у співацькій діяльності; дотримання*

*художньо-стильової мовленнєвої відповідності у вокальному виконавстві; спонукання до творчого самовираження у вокально-виконавській діяльності.*

Педагогічна умова *професійна спрямованість до самоконтролю орфоепічних норм у співацькій діяльності* сприяла прагненню до забезпечення чистоти вимови, усуненню діалектів, утворенню «індивідуального формотворення» у межах дотримання літературних норм у вокальному виконавстві, а також виробленню навичок самостійності. Друга педагогічна умова: *дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності у вокальному виконавстві*, надавала можливості кожному студенту долучитись до виконання вокальних творів різних жанрів і стилів, задля всебічного збагачення власного репертуару. Зокрема, створення «банку жанрових аналогій», художніх асоціацій, які розширювали образне уявлення майбутніх учителів музики, та у цілому, поле їх вокально-виконавських, виражальних можливостей у процесі формування вокально-мовленнєвої культури. Третя педагогічна умова – *спонукання до творчого самовираження у вокально-виконавській діяльності*, забезпечувала осмислення творчо-виконавської роботи студентів – універсального вчителя новітнього формату, ретранслятора вокальних цінностей у молодіжному середовищі, підготовленого до самореалізації та самопрезентації, що забезпечувало пріоритет обраного напрямку тощо.

Згідно розроблених педагогічних умов, представлено комплекс **методів** педагогічної роботи з формування вокально-мовленнєвої культури: *інформативних* (повідомлення, презентації), *аналітичних* (пояснення, обговорення, дискусії), *інтегративних* (синхронний та діахронний аналіз, проведення художніх паралелей), *інтерактивних* (діалог, «круглий стіл», «мозковий штурм»), *творчо-діяльнісних* (творчі завдання, концертно-виконавська практика) у послідовному проведенні педагогічної роботи з формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, згідно етапів (адаптивно-орієнтаційного, конструктивно-операційного, творчо-евристичного). Представлені етапи, забезпечили реалізацію мети та

експериментальних завдань відповідно до логіки формування у студентів вокально-мовленнєвої культури у процесі фахової підготовки, а також дозволили експериментально перевірити їх ефективність.

Визначено, що основними *формами* педагогічної роботи з формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики є індивідуальна (урок-діалог), групова (наукові семінари, тренінги), та творчо-самостійна робота студентів.

На основі окреслених принципів, педагогічних умов, етапів та проведеної педагогічної роботи, розроблених форм та методів формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, з урахуванням критеріального апарату її діагностування було розроблено **організаційно-методичну модель** формування досліджуваного феномена, що від постановки мети, основних завдань охоплює наукові підходи, функції, принципи, розроблену компонентну структуру, поетапну методику формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

У процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики особливого значення набули перспективи форматування нової генерації вчителів музики новітнього формату, універсалів, вокалістів-виконавців, ретрансляторів вокальних культурних цінностей наступним поколінням.

### **Список використаних джерел до другого розділу:**

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учеб. для студентов высш. пед. учебн. заведений /Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Андрущенко В.П. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірник матеріалів до Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11-12 травня 2000 р. / В.П. Андрущенко та ін.



- (ред.) Інститут вищої освіти АПН України, Тернопільська академія народного господарства – Т.: Економічна думка, 2000. – 224с.
3. Антонюк В. Г. Традиції української вокальної школи: Микола Кондратюк: наукове дослідження: моногр. Київ: Укр. ідея, 1998. - 148 с.
  4. Бай Шаожун. Специфіка формування самоконтролю у майбутніх учителів музики в процесі інтерпретаційної роботи /Бай Шаожун //Науковий вісник МДУ імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 1.44 (102). – Миколаїв: МНУ, 2014. – С. 111-117.
  5. Баланко О. М. Українська камерно-вокальна музика кінця ХХ – початку ХХІ ст. як виконавський феномен : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Баланко Оріся Миколаївна. – Київ, 2016. – 246 с.
  6. Богачов А. Культурна ідентичність і пам'ять / Андрій Богачов // Філософська думка. – 2013. – № 6. – с. 22-28.
  7. Бойчук С. Феномен культурної ідентичності: філософсько-методологічний аналіз: Дис. канд. наук: 09.00.04 – Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2009. – 228 с.
  8. Бондаренко А.В. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій: Автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /А.В. Бондаренко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 20 с.
  9. Брилін Б.А., Козир А.В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського // Зб. наук праць Вісник 1.31 Педагогічні науки. С.11-18.
  10. Вакуленко О. Стратегії захисту базових етнонаціональних ідентитетів в Україні [Текст]. – // Соціальна психологія. – 2006. – №4. – С.58-66.
  11. Василенко Л. М. Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методично майстерності вчителя музичного мистецтва / Л. М. Василенко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя //Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 1. С. 119 – 125.

12. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. –1955. – № 1. – С. 60–87.
13. Волкова Н.П. Педагогіка / Н. Волкова: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 2002. – 576 с.
14. Воропаєва В.Г. Проблема кризи ідентичності в умовах глобалізації та інформаційного суспільства / В. Г. Воропаєва // Вісник Національного авіаційного університету. Сер.: Філософія. Культурологія . – 2012. – № 2. – С. 35-40. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnau\\_f\\_2012\\_2\\_10.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnau_f_2012_2_10.pdf).
15. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
16. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семёнович Выготский. – Избран. психол. труды [под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1996. – 512с.
17. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: ДДПУ, 2011. Вип. № 10 (81) С. 159-163.
18. Вульфів Б.З. Учитель: професійна духовність / Б. З. Вульфів // Педагогіка. – 1995. – № 2. – С. 48–52.
19. Гильбух Ю.З. Как учиться и работать эффективно: Книга для учащихся гимназий и лицеев. – Изд.2-е, перераб. – / Ю.З. Гильбух; Киев: фирма "ВИПОЛ", 2003 - 191с.
20. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр. /Семен Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
21. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
22. Гринь, Л.О. Вокальний голос як професійний інструмент актора музично-драматичного театру. Професійна освіта: наукові записки, 4, С. 54–59.

23. Дерев'янку Л.А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Музичне мистецтво» / Л. А. Дерев'янку, Київський держ. ун-т.ім. Т.Г.Шевченка. – Київ, 1993. – 21 с.
24. Дорошенко Т. В. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації / Т. В. Дорошенко. // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 1999. - № 2. – С.108-112.
25. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: учеб. пособие / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 676 с.
26. Евсеева Л.Н. Роль языка в формировании национальной идентичности: автореферат дис. ... канд. филос. наук: специальность 09.00.11 «социальная философия» / Л. Н. Евсеева; [Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова]. – Архангельск: [б. и.], 2009. – 21 с.
27. Зайцева А.В. Гуманистическая основа межличностных отношений педагога и студента как условие формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Веснік Магілеускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова: навукова-метадычны часопіс. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). – 2016. – 2 (48). – С. 65-69.
28. Каган М.С. Музыка как выражение и предвосхищение культуры / М. С. Каган, В. П. Зинченко, В. А. Апрелева. – СПб.: Инфо, 2004. – 380 с.
29. Каган М.С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
30. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
31. Козир, А.В., Федоришин, В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 267 с.
32. Козловець М.А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації.

- Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2009. –558 с.
33. Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования: учеб. пособ. /Т.А. Колышева [под ред. Э. Б. Абдуллина]. - М. -1997. С. 35-56.
  34. Колосок Т. С. Культурна ідентичність як сприйняття чужого / Т. С. Колосок // Науковий вісник Волинського націон. університету ім. Л. Українки. Філософські науки. – 2008. – № 12. – С. 33-37.
  35. Косяк Л.І. Методичні аспекти формування навичок вокально-слухового самоконтролю в майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу / Л. І. Косяк // Педагогіка вищої та середньої школи. - 2015. - Вип. 45. - С. 35-41.
  36. Косяк Л.І. Специфіка формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музичного мистецтва / Л. І. Косяк //Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 170. – С. 81-84.
  37. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів музики іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл: Сміла, 2006. – 244 с.
  38. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник / За ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2006. – 496 с.
  39. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2005.
  40. Лабунець В.М. Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на інноваційних засадах / Зб. наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. 18 (1-2015) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка/ - 460 с.

41. Литвинова О.У. Камерно-вокальний цикл в творчестве украинских советских композиторов 60–70-х годов (К вопросу драматургии жанра): автореферат дис. ... канд. ис-дения: 17.00.01 / О. У. Литвинова; АНУ институт искусствоведения, фольклора и этнографии. – Киев, 1982. – 26 с.
42. Левчук З.С. Подготовка будущего учителя к профессиональному педагогическому творчеству/ З. С. Левчук // Совершенствование профессионального психолого-педагогического мастерства в условиях непрерывного образования. – Мн., 1991. – С. 61- 67.
43. Ляшенко І.Ф. Національне та інтернаціональне в музиці / І. Ляшенко. – Київ: Наук. думка, 1991. – 267 с.
44. Майбурова К.В. Камерно-вокальна творчість / К. В. Майбурова // Історія української радянської музики. – Київ : МузичнаУкраїна, 1990. – С. 271–277.
45. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
46. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Масол Л.М., Гайдамака О.М., Белкіна Е.В., Калініченко О.В., Руденко І.В. – Х.: Веста. Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
47. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6.– С. 55–63.
48. Михайлов М.К. Стиль в музыке: исследование / М. К. Михайлов. – Ленинград: Музыка, 1981. – 264 с.
49. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманит. вузов и учащихся лицеев / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
50. Назаренко И.К. Искусство пения / И. Назаренко.М.: Музыка, 1968. – С. 322 – 325.
51. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М.: МГУ, 1988. – 165 с.,
52. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 3 [уклад. В. Яременко,

- О. Сліпушко]. – К.: Аконт, 2005. – 863с.
53. Оганезова-Григоренко О.В. Деякі інноваційні методології вокально-виконавського мистецтва // Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Мистецтвознавство. К. : Міленіум, 2016. Вип. I (6). С. 159–163.
  54. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. - К. : Знання України, 2004. - 264 с.
  55. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
  56. Падалка Г.М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. Падалка. – Херсон, 1995. – 104 с.
  57. Панофка Генрих. Искусство пения: Теория и практика для всех голосов / Г. Панофка. – М.: Музыка, 1968. – 216 с.
  58. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О.Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
  59. Проворова Є.М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія та технологія / Є.М. Проворова: Монографія. – Київ, 2010. – 180 с.
  60. Рікер П. Сам як інший. Пер. із фр. – К.: Дух і Літера, 2002. – 458 с.
  61. Риггс Сет. Как стать звездой / Сет Риггс. – Guitar College. – 2000. – 104с.
  62. Рейзенкінд Т.Й. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагогів до художньо-просвітницької діяльності / Тетяна Рейзенкінд // Рідна школа. – 1999. – №2. – С.48-49.
  63. Ростовська І.О. Методичні основи формування творчої самостійності студентів у класі фортепіано / О. І. Ростовська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки / відп. за вип. О. М. Пономарьова. – Луганськ, 2011. – Вип. 7. (218). – Ч. 2. – С. 139-144.
  64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. –Т.2. – 328 с.
  65. Рудницкая О.П. Восприятие музыки и педагогическая культура учителя

- /Оксана Рудницька. – К.: КГПИ ім. М.П.Драгоманова, 1992. – 132 с.
66. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблема сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.
  67. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник [для студ. пед. фак-тів] / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
  68. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: [підручник] / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
  69. Сохор А.Н. Эстетическая природа жанра в музыке / А. Сохор. – М: Издат., 1968. – 101 с.
  70. Стратан-Артишкова Т.Б. Творче самовираження майбутнього вчителя музичного мистецтва у композиторсько-виконавській діяльності /Т. Стратан-Артишкова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2016. – Вип. 9(3). – С.185-188.
  71. Тейлор Чарльз. Етика автентичності / Чарльз Тейлор [Пер. з англ. А. Васильченко] – Дух і Літера. – Київ, 2002 – 128 с.
  72. Українська музична культура: від джерел до сьогодення / О. В. Сердюк, О. В. Уманець, Т. О. Слюсаренко. – Харків : Основа, 2002. – 400 с.
  73. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: [в 2-х ч.]: учебное пособие для студентов вузов искусств и культуры / В. Н. Холопова; М. гос. конс. им. П. И. Чайковского. – Санкт-Петербург: Лань, 2000. – 319 с.
  74. Хуан Ге Принципові засади формування виконавської мобільності студентів у процесі вокальної підготовки / Хуан Ге // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський: [Зволейко Д. Г.], 2018. – Вип. 25 (2-2018), Ч. 2. – С. 126-131.
  75. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

76. Чжан Ї Вокально-педагогічна творчість, як передумова виконавської діяльності співака:: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 /Ї. Чжан; Одеська держ. муз. академія ім. А. В. Нежданової. – Одеса, 2006. – 16 с.
77. Філімонов В.І. Фізіологія людини /В.І. Філімонов Підручник. – 3-тє вид., випр. – Київ: Медицина, 2015. – 488 с.
78. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
79. Філософський енциклопедичний словник [голова редколегії В.І. Шинкарук]. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
80. Федоров М.А. Термін «Лінгвокультура» в аспекті теорії культури./ Вісник БГУ Педагогіка. Філологія. Філософія. – 2014. - № 6 – 2. – С. 83-86.
81. Фейнберг С. Е. Мастерство исполнительства / С. Е. Фейнберг. – М.: Музыка, 1978. – 225 с.
82. Цзо Ван. Інтонаційно-жанрові засади засади українського солоспіву / Цзо Ван // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. – 2014. – Вип. 40. – С. 726–736.
83. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навчальний посібник / С. Шип; за ред. А. Кравченко. – Київ: Заповіт, 1998. – 368 с.
84. Шульпяков О.В. Скрипичное исполнительство и педагогика/ О.В. Шульпяков. – СПб.: Композитор, 2006. – 496 с.
85. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Ольга Пилипівна Щолокова; Київський ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 1996. – 394 с.
86. Юсов Б.П. Когда все искусства вместе/ Под общей ред. Б. П. Юсова. – Мурманск, 1995. – 120 с.
87. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 263 с.



88. Юцевич Ю.Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
89. Joseph J.E. Identity and Language / J. E. Joseph // Encyclopedia of Language and Linguistics; [K. Brown ed.-in-chief]. – Second Edition. – Oxford : Elsevier Ltd., 2006. – Vol. 13. – P. 486-492.

**Основні авторські публікації Лю Мяоні висвітлено у розділі:**

1. Лю Мяоні. Педагогічні умови формування вокально-мовленнєвої культури студентів факультетів мистецтв. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 25 (30). – К.: НПУ ім. Н.П.Драгоманова, 2018. –166 с. – С. 112 -118.
2. Лю Мяоні. «Ключові аспекти культури вокального мовлення майбутніх учителів музики». //Сучасна мистецька освіта: матеріали науково-практичних читань пам'яті академіка А.Авдієвського /Укл.: доктор педагогічних наук, професор Козир А.В. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С. 225-228.
3. Лю Мяоні. Creative and performance construct of future music teachers vocal and speech culture. /Творческо-исполнительский конструкт вокально-речевой культуры будущих учителей музыки //”Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare a învățământului artistic contemporan”: Conferința științifico-practică internațională, Ediția a 2-a, 15-16 iunie 2018/ coord: Tatiana Bularga. – Bălți: S. n., 2018 (Tipogr. "Indigou Color"). – 358 p. - С. 249 -258.

## РОЗДІЛ III

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 3.1 Діагностика стану сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики

Важливим фактором підготовки компетентного вчителя музики, є здатність самостійно здійснювати роботу над вокальним словом вокального твору і представляти власне розуміння трансформоване та ретрансльоване в художньому виконанні. Навчальні дисципліни включені в цикл вокальної підготовки майбутніх учителів музики забезпечують певний ступінь їх фахової підготовки. Для того, щоб зрозуміти рівень уваги до проблеми формування вокально-мовленнєвої культури студентів нами було проаналізовано базові й робочі програми дисциплін «Вокальний клас», «Методика музичного навчання», «Постановка голосу», «Методика викладання вокалу» і встановлено, що у змісті цих програм не закладено розкриття даної проблеми. Враховуючи те, що сьогодні не існує цілісної моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки, тому виникає необхідність внесення певних змін до змісту вказаних дисциплін.

Для проведення експериментального дослідження окресленої проблеми протягом 2016-2018 років у вищих навчальних закладах (НПУ імені М.П. Драгоманова та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського) нами охоплено студентів 3 - 4 курсів факультетів мистецтв. У дослідно-експериментальному дослідженні приймало участь 294 студенти III-IV курсів. Перша вибірка – це 146 осіб, які виступали як експериментальна група (ЕГ). Друга вибірка – це 148 осіб, які

були в нашому дослідженні контрольною групою (КГ). Студенти КГ навчалися за стандартною навчальною програмою. Проте в експериментальній групі реалізувалася технологія формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Для забезпечення рівних умов для студентів усіх груп було враховано, що вони всі володіють практичними вміннями навчальної роботи з музичним твором, тому спеціальна підготовка зі студентами експериментальної групи не проводилася.

Здійснення самостійної роботи над вокальним твором є складовою частиною розробленої методики навчання, спрямованою на професійну підготовку, тому вона входила до змісту навчання. Моніторинг ефективності розробленої методики формування вокально-мовленнєвої культури у майбутніх учителів музики здійснювався в два етапи, як у контрольній, так і в експериментальній групах.

Важливим на етапі проведення констатувального експерименту поставало визначення вихідного рівня вмотивованості студентів до процесу формування вокально-мовленнєвої культури, рівня засвоєних фахових знань, умінь і навичок, сформованості навчальних умінь, готовності до здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи. На даному етапі нами застосовано методи: – контроль з боку експериментатора із застосуванням системи контрольних робіт для з'ясування рівня знань, умінь і навичок; рівня вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики;

– діагностичні завдання; – бесіди й анкетування для отримання даних щодо рівня сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики; – наукове спостереження.

Для дослідження вихідного стану груп нами було застосовано методику діагностики стану сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Цей вихідний стан досліджувався за трьома взаємопов'язаними етапами, для діагностики кожного з компонентів вокально-мовленнєвої культури.

У зв'язку з цим нами визначено завдання:

- 1) проаналізувати навчальні програми щодо фахового навчання майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах;
- 2) проаналізувати стан обізнаності студентів стосовно проблеми феномену вокально-мовленнєвої культури, та можливостей здійснення самостійної роботи над вокальним твором;
- 3) встановити наявність у студентів потреби до комунікативної взаємодії під час навчальної діяльності над вокальним твором;
- 4) визначити реальний стан розвитку вокального голосу майбутніх учителів музики, та рівня їх обізнаності щодо творчої навчальної роботи над музичним твором у процесі вокального навчання;
- 5) здійснити аналіз рівнів творчо-евристичного прояву майбутніх учителів музики;
- 6) дослідити розуміння студентами практичної значущості проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, та запланувати подальшу розробку методики констатувального експерименту;
- 7) запровадити педагогічні умови для ефективного формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Відповідно цьому нами здійснено поетапну діагностику запланованого пошукового експерименту для вирішення поставлених завдань. Нами розроблено анкети й проведено декілька педагогічних мікродосліджень серед студентів I – IV курсів обраних вищих навчальних закладів. Розглянемо відповіді студентів ЕГ та КГ на анкетування (додаток А.1.). Відповідаючи на запитання анкети «Як Ви розумієте вокально-фонаційний процес?», студенти ЕГ дали наступні відповіді: «Це вокальна робота над розвитком вокального голосу» – 37%, «Як процес звучання вокального голосу співака» – 45%, «Свідомий і контрольований процес роботи голосового апарату співака» – 18%. В КГ студенти відповіли так: «Це вокальна робота над розвитком вокального голосу» – 73,6%, «Як процес звучання вокального голосу співака» – 20,6%, «Свідомий і контрольований процес роботи голосового апарату співака» – 5,8%. При відповіді на запитання анкети «Чи є формування звуку

складовою фонаційного процесу?», 94,6% відсотків ЕГ обрали варіант «так», 5,4% обрали варіант «не можу оцінити». Слід зазначити, що в ЕГ жоден студент не обрав відповідь «ні». В КГ 65% обрали варіант відповіді «так», 10,2% обрали варіант «ні», 24,8% вказали, що не можуть дати відповідь на це запитання. При відповіді студентами ЕГ на запитання «Як Ви розумієте вокально-дихальний процес?», відповідь «Як складову процесу співу» вибрали 25% (це на 10% більше, ніж в КГ), відповідь «Це процес який включає контроль співака над виконанням правильних співацьких дій» – 37,5% (це на 14,5% більше, ніж в КГ), відповідь «Це єдиний процес, який передбачає гармонічну роботу всього голосового апарату співака» висловили 20,4%, відповідь «Спочатку вокальної роботи співак оволодіває вміннями щодо правильного співацького дихання» висловили 17,1%. Жоден студент не вибрав варіант відповіді «Це процес правильного співацького дихання під час співу вокальних вправ чи вокального твору», на відміну 7,7% студентів КГ. При відповіді на запитання анкети «Що таке виконавська манера співака?» студенти ЕГ вказали наступні відповіді: «Дуже важливо для співака відпрацювати виконавську манеру співу, що уможливило б правдиве донесення до слухача сутності вокальних творів» – 83,5%, «Можливо це сукупність вокальних умінь» – 6,5%. Ще 10% опитаних студентів не змогли дати відповіді. Щодо відповідей в КГ, то вони були такими: 71,4% обрали відповідь «Важливо відпрацювати виконавську манеру, однак це потребує часу», 14,3% – відповідь «Виконавська манера співака передбачає виявлення артистизму поряд із вокальними вміннями», ще 14,3% не змогли дати відповідь на це запитання. На наступне запитання даної анкети «Яким чином формується вокально-виконавська манера співака?» студенти ЕГ дали наступні відповіді: «Таке формування передбачає залучення мистецьких знань» – 42% опитуваних; «Формування власної виконавської манери потребує аналізу виконавської манери інших відомих співаків, і тому важливо переглянути в Інтернеті відеозаписи концертних виступів відомих вокалістів» – 48 % студентів; «Під час вокального розвитку» – 10% студентів. Стосовно

відповідей КГ, то ми отримали такі відповіді: 25% студентів відповіли «Вокально-виконавська манера співу відпрацьовується на основі набутих вокальних умінь і навичок»; 60% студентів зазначили, що робота над вокально-виконавською манерою проводиться зі співаком, який має певний вокальний досвід, і що ця робота має систематичний характер; 12% опитуваних зазначили, що не працювали у вокальному класі над вокально-виконавською манерою, і тому не знають яким чином необхідно здійснювати формування цієї манери; 3 % студентів дали відповідь «Завдяки систематичному опрацюванню набутих вокальних умінь і залученню співака до концертної діяльності». Наступне запитання запропонованої анкети «Які знання необхідно використовувати співаку під час опрацювання виконавської манери?» викликало різні думки в опитуваних. Так 35 % студентів відповіли «Мистецькі знання». Поряд із тим 45 % опитаних відповіли «Вокально-методичні знання», а 18 % надали відповідь «Знання щодо особливостей власного співацького голосу та його можливостей». Решта студентів відповіли «Фахові знання». На останнє запитання анкети «Як Ви розумієте поняття мовленнєва стилевідповідність?» студенти відповіли наступним чином: «Це поняття вбирає розуміння співаком музичного стилю в якому створено даний вокальний твір» – 35% студентів; «Опрацювання літературного тексту вокального твору з урахуванням музичного стилю в якому композитором викладено цей твір» – 54 %; «Вокальна робота над вимовою слів» – 7 %; «Спів вокального твору з ясною і чіткою вимовою слів із дотриманням музичного стилю вокального твору» – 4 % опитуваних.

Аналіз результатів проведеного анкетування серед студентів вищих навчальних закладів показав, що в ЕГ переважна більшість студентів знайомі з поняттям «вокально-фонаційний процес», порівняно до 80% в КГ. Відповідаючи на інші запитання анкети студенти висловлювали свої думки, а ми узагальнюючи отримані відповіді прийшли до висновку, що студенти в цілому орієнтуються у процесі вокальної роботи співака над вокальним твором, однак розуміння деяких понять є неясним для багатьох студентів, що

потребує здійснення викладачем пояснень, уточнень, залучення їх до практичного опрацювання вокальних умінь.

Для того щоб з'ясувати хвилюючі для нас питання ми запровадили наступну анкету (додаток А. 2). Завдяки отриманим результатам ми здійснювали процес планування ходи подальшого експериментального дослідження. На перше запитання анкети «Яким чином співак взаємодіє з концертмейстером?» ми отримали відповіді: «Під час співу співак налагоджує візуальний контакт із концертмейстером для виконання вокального твору в єдиному темпі, єдиному виконавському стилі» – 68 % студентів; «Співак намагається разом із концертмейстером виконувати всі особливості вокального твору» – 22 %; «Співак дивиться на концертмейстера під час співу для того, щоб розпочати спів у потрібному темпі та закінчити виконання вокального твору» – 5 %; «Співак має враховувати те, що концертмейстер як виконавець не тільки підтримує співака, а й разом із ним відтворює художній образ вокального твору. Тому співак під час репетицій має взаємодіяти з концертмейстером, і обирати найкращий варіант виконання вокального твору» – 5 % студентів. На наступне запитання анкети «Яка взаємодія має відбуватись між вокальним виконавцем і слухачами?» ми отримали різні відповіді студентів КГ та ЕГ. Так 15 % студентів відповіли «Співак має контактувати зі слухачами музичними засобами», а 34 % студентів відповіли «Вокальний виконавець має своїм співом донести до слухачів композиторський задум за допомогою чіткої вимови слів під час співу». Поряд із тим 12 % студентів зазначили, що співак може взаємодіяти зі слухачами використовуючи сценічні рухи та міміку. Так 22 % студентів зазначили «Співак представляючи художній образ закладений композитором у вокальному творі має використати артистичні вміння викликаючи у глядачів відповідні емоції». Решта студентів відповіли «Це складний процес і співак має набувати досвід взаємодії з глядачами під час активної вокально-виконавської діяльності» – 17 % опитуваних. На третє запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «комунікативні вміння»?», студенти відповіли

наступним чином: «До таких умінь відносять уміння взаємодіяти з іншими людьми під час діяльності» – 65 % опитуваних; «Комунікативні вміння є необхідними для якісного здійснення особистістю поставлених завдань» – 10 %; «Це уміння, що передбачають врахування дій інших суб'єктів діяльності, їх поведінки, реакції та вироблення на цій основі стратегії власних дій спрямованих на якісне виконання поставлених завдань діяльності» – 10 % ; «Такі вміння сприяють взаємодії між суб'єктами одного процесу» – 13 %; «Комунікативні вміння набуваються особистістю для здійснення взаємодії з іншими людьми» – 2 % опитуваних. Четверте запитання анкети «Завдяки яким засобам співак налагоджує комунікативний зв'язок зі слухачами?» ми отримали наступні відповіді студентів: «Завдяки виявленому артистизму» – 50 %; «Співак налагоджує візуальний контакт зі слухачами, демонструє власне розуміння вокального твору та застосовує чітку дикцію і артикуляцію» – 42 % студентів. Решта студентів відповіла «Засобами музики та художніми можливостями закладеними в літературному тексті вокального твору». На п'яте запитання анкети «Чи важливо співаку відпрацьовувати поведінку на сцені? Які вміння необхідно використовувати співаку під час такого художнього пошуку?» ми отримали відповіді студентів: «Кожен вокальний твір потребує відпрацювання співаком співацьких дій» – 45 %; «Під час репетицій на сцені співак випробовує спів із різних точок на цій сцені для пошуку кращого звучання, кращого подання художнього образу» – 50 % студентів; «Важливо» – 5 % опитуваних. Наступне запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «емоційна саморегуляція співака» викликало труднощі у відповідях студентів. Однак, ми отримали наступні відповіді: 55 % студентів зазначили «Під час співу вокальний виконавець має контролювати свій емоційний стан і висловлювати свої емоції»; 30 % студентів зазначили «Висловлюючи інтерпретацію вокального твору співак має регулювати свій емоційний стан для того, щоб уникнути перебільшення»; 15% опитуваних зазначили, що це поняття пов'язане із самоконтролем співака. Останнє запитання анкети «На якому етапі вокальної роботи над вокальним твором



співак працює над емоційним співом?» викликало висловлення студентами наступного: «На творчо-пошуковому» – 60% студентів; «На початковому етапі вже під час розучування співаком мелодійної лінії» – 15 % студентів; «Під час опрацювання характеристик художнього образу вокального твору» – 22% студентів; «На кожному етапі вокальної роботи над музичним твором» – 3 % студентів. Підсумки проведеного нами анкетування, підтвердили думку про те, що чим вищий рівень знань студентів про вокальну роботу над музичним твором, тим більш переконливою є мотивація до досягнення успіху під час формування вокально-мовленнєвої культури, оскільки високий рівень наявних знань і суті складових вокальної роботи, усвідомлення взаємозв'язку мистецьких цінностей, практичних дій співака та використання вокально-виконавських умінь як інструменту дозволяє студентам спроектувати й обґрунтувати спрямованість власної діяльності у професійній сфері.

Аналізуючи відповідні навчальні програми, ми дійшли висновку, що на даний час кількість навчальних годин за професійним спрямуванням під час фахової підготовки майбутніх учителів музики є достатньою для їх якісної підготовки, однак необхідним є здійснення організації процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Для з'ясування хвилюючих нас питань під час проведення експериментального дослідження ми запровадили наступну анкету (додаток А. 3). Ця анкета містила запитання «Чи вмієте Ви здійснювати самостійне опрацювання вокального твору?», і студенти на це запитання відповіли: «Вважаю, що вмію» – 25%; «Ні. Краще з викладачем на індивідуальних заняттях» – 45%; «Частково» – 21%; «Так» – 9 % студентів. На друге запитання анкети «На якому етапі вокальної роботи над музичним твором здійснюється робота над вокально-виконавською манерою?» студенти відповіли одностайно «На останньому етапі роботи над вокальним твором». Наступне запитання анкети: «Яким чином Ви працюєте над літературним текстом вокального твору?», ми отримали наступні відповіді студентів: «Спочатку читаю літературний текст вокального твору, потім співаю його» – 75 %

опитуваних; «Визначаю дикційні труднощі та опрацьовую їх разом із подоланням ритмічних та інтонаційних складностей» – 15 % опитуваних; «Намагаюсь здійснити пошук додаткової інформації про виконання даного твору, про особливості літературного тексту, а потім співаю разом із чіткою вимовою слів» – 10%. Четверте завдання анкети передбачало написання студентами етапів вокальної роботи над літературним текстом вокального твору, і 100 % студентів написали ці етапи. На запитання анкети «Як здійснюється вокальна робота над ритмічними труднощами у вокальному творі порівняно з опрацюванням дикційних труднощів» ми отримали відповіді студентів: «Спочатку опрацьовуються ритмічні труднощі, потім опрацьовуються дикційні труднощі, та здійснюється їх аналіз, порівняння» – 80% студентів; «Використовуються вокальні вправи, які спрямовані на набуття співаком певних вокальних умінь» – 20 % студентів. Шосте запитання анкети «Які дикційні вміння використовує співак для висловлення відповідної динаміки й темпу вокального слова?» викликало у студентів наступне висловлення власної думки: «Виразна вимова слів під час співу, правильне звукоформування, правильне співацьке дихання» – 98% студентів; «Це вокальні вміння» – 2 % студентів. Останнє запитання анкети «Що вбирає в себе вокальна робота співака над кульмінаційними фрагментами в музичному творі?» спонукало студентів до висловлення своїх думок, а саме: «Ця робота передбачає опрацювання літературного слова, використання правильного співацького дихання» – 80% студентів; «Визначення часткових і загальних кульмінацій у вокальному творі, та робота над кульмінаційними фрагментами» – 15 %; «Вироблення чіткої вимови слів, використання артистичних умінь та сценічних рухів» – 5 % студентів.

Отже, проведене анкетування уможливило формулювання висновків про те, що більшість студентів не володіє вміннями щодо якісного здійснення самостійної роботи над вокальним твором. Переважна більшість студентів не ясно розуміють на якому саме етапі вокальної роботи співаку необхідно проводити роботу над виробленням вокально-виконавської манери.

Проаналізувавши відповіді студентів ми з'ясували, що опитувані не володіють знаннями щодо вокальної роботи спрямованої на опрацювання літературного тексту вокального твору. Зазначені студентами етапи вокальної роботи над літературним текстом зазначені, однак неповно. На запитання стосовно вокальної роботи над ритмічними труднощами порівняно з опрацюванням дикційних труднощів достатньо повно відповіло критично мало студентів. Щодо дикційних умінь співака під час виконання динамічних і темпових вказівок композитора переважна більшість студентів володіють поверхневими знаннями. Серед завдань методики формування вокально-мовленнєвої культури студентів мають поставати й завдання для усунення виявлених недоліків вокально-методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Згідно результатів проведеного опитування, найбільший інтерес у студентів як ЕГ так і КГ викликають такі форми вокальної роботи, як робота над виконавською манерою, дикцією та артикуляцією, ритмічними труднощами. Всі студенти ЕГ (100%) вважають, що рівень самостійності студента є важливим для здійснення музично-педагогічної діяльності у порівнянні з 90,6% студентів КГ.

Мета проведення діагностичних зрізів за першим критерієм передбачала виявити ставлення студентів до проблеми формування вокально-мовленнєвої культури під час фахового навчання. Для виявлення результатів за показниками першого критерію як: вмотивованість до розширення світогляду та ретрансляції власного культурного потенціалу; вміння дотримуватись орфоепічних норм у навчальній діяльності над вокальним твором; націленість на опрацювання елементів вокально-мовленнєвої культури було проведено контрольну роботу (додаток А. 4). Студенти мали проспівати одну і ту ж фразу по-різному з висловленням різного емоційного стану, та у нотних прикладах поставити відповідні позначки. До цього ж студенти записують на диктофон виконання цих музичних фрагментів. Далі, студенти аналізують подані три фрагменти з музичних творів викладених різними мовами. До завдань входить опрацювання студентами фраз, які

містять незнайомі лексичні одиниці, а також багатофункціональні граматичні структури. Наступним завданням постає здійснення студентами аналізу отриманих музичних фрагментів. Студенти мають підібрати три вокальні твори для навчальної роботи, що містять паузи між музичними фразами, проаналізувати обрані фрагменти музичних творів, проспівати їх. Необхідним поставало здійснення студентами аналізу прийомів щодо закінчень співу музичних фраз, прийомів початку співу після паузи з використанням правил орфоепії.

За результатами проведеної контрольної роботи студентів було віднесено до відповідних рівнів. До *високого рівня* було віднесено 7,5 % студентів. До *середнього рівня* було зараховано 52 % студентів. До *низького рівня* було віднесено 39 % студентів.

Таблиця 3.1.

#### Результати контрольної роботи

Група	Середня кількість правильних відповідей	Середній Бал
I	7,5	6, 5
II	7,7	6, 4
III	7,3	6, 5
IV	7,4	6, 6

Відповідно, при обробці результатів було з'ясовано, що групи I, III та IV є подібними. У ході порівняння кількісних характеристик рівнів сформованості мотиваційно-інформаційного компонента було виявлено 7,4 % студентів із високим рівнем спрямованості до набуття фахових знань, умінь і навичок. Середній рівень виявили 52,6 % респондентів. Студенти низького рівня продемонстрували 39 % студентів.

Результати **першого етапу** констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості за мотиваційно-інформаційним компонентом унаочнено в таблиці 3.2.

**Рівні сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту**

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Вмотивованість до розширення світогляду та ретрансляції власного культурного потенціалу;	11	7,425	12	8,1	10	6,75
Вміння дотримуватись орфоепічних норм у навчальній діяльності над вокальним твором;	77	51,97	78	52,65	79	53,32
Ціннісне ставлення до вокального, вокально-хорового мистецтва;	60	40,5	58	39,15	59	39,8

Мета проведення діагностичних зрізів за другим критерієм передбачала виявити ставлення студентів до проблеми формування вокально-мовленнєвої культури під час фахового навчання. Для виявлення результатів за такими показниками другого критерію як: активність у процесі набуття власного тезаурусу; вміння долати труднощі вокально-мовленнєвого матеріалу із залученням різних видів пам'яті, сприймання й мислення; спроможність до використання набутого тезаурусу в навчальній роботі над вокальним твором нами було залучено студентів експериментальної та контрольної групи до виконання наступної контрольної роботи (додаток А. 5). Завданням студентів поставало здійснити навчальну роботу над певним літературним текстом і запропонованими навчальними завданнями. Результати самостійної роботи студенти записують на диктофон. Наступне завдання контрольної роботи передбачає здійснення студентом аналізу поданого фрагменту музичного твору. На цій основі студенти мають здійснити планування співу трьох варіантів даного фрагменту з використанням різних музичних штрихів, та обґрунтувати доцільність використання музичних штрихів, а потім записати на диктофон визначені три варіанти співу даного музичного фрагменту. Слідуюче завдання контрольної роботи передбачає слухання студентами в навушниках фрагментів вокальних творів, та

здійснення аналізу музичного звучання, прослухати музичний матеріал декілька разів, і з'ясувати, які музичні твори містять однакові дикційні труднощі поєднуючи ці твори в поданій таблиці в пари. Далі, при обробці отриманих результатів проведеної контрольної роботи нами було з'ясовано, що групи I, III та IV є подібними. У ході порівняння кількісних характеристик рівнів сформованості когнітивно-фонаційного компоненту студентів було віднесено до відповідних рівнів. До *високого рівня* було віднесено 8,1 % студентів. До *середнього рівня* було зараховано 51,3 % студентів. До *низького рівня* було віднесено 40,5 % студентів.

Таблиця 3.3.

### Результати контрольної роботи

Група	Середня кількість правильних відповідей	Середній Бал
I	7,3	6,5
II	7,7	6,4
III	7,5	6,5
IV	7,4	6,6

Результати **другого етапу** констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості за когнітивно-фонаційним компонентом унаочнено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

### Рівні сформованості когнітивно-фонаційного компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Активність у процесі набуття власного тезаурусу.	12	8,1	11	7,42	13	8,77
Вміння долати труднощі вокально-мовленнєвого матеріалу із залученням різних видів пам'яті, сприймання й мислення.	77	51,9	76	51,3	75	50,6
Спроможність вик-ня набутого тезаурусу в навчальній роботі над вокальним твором	60	40,5	59	39,8	61	41,17

Мета проведення діагностичних зрізів за третім критерієм передбачала виявити ставлення студентів до проблеми формування вокально-мовленнєвої культури під час фахового навчання. Для виявлення результатів за такими показниками третього критерію як: адекватність операційно-аналітичних процесів під час навчальної роботи над вокальним твором; художньо-пошукова активність у набутті комунікативних умінь для взаємодії зі слухачами; досягнення мовленнєвої стилевідповідності у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесах вироблення вокально-виконавської манери було проведено наступну контрольну роботу (додаток А. б). Студенти мають обрати для навчальної роботи два вокальних твори із запропонованих, а саме ті, які відповідають особливостям вокального голосу кожного студента. Студенти здійснюють пошук дикційних труднощів у кожному вокальному творі, вказують конкретні фрагменти, самостійно розробляють вправи. Наступним завданням даної контрольної роботи постає здійснення студентом читання поданого літературного тексту, та використання поданих варіантів ритмічних малюнків. Поряд із тим студенти переглядають, проаналізують подані фрагменти музичних творів. Викладач звертає увагу студентів, що на початку музичної фрази є динамічна позначка, а далі немає вказівок щодо динамічного розвитку даного фрагменту вокального твору. Студенти мають проспівати кожен фрагмент вокального твору, і з'ясувати доцільність використання динамічних позначок для художнього висловлення літературного тексту музичного твору. Необхідним постає здійснення кожним студентом запису власного виконання деяких вокальних творів на диктофон. Студентам надаються для навчальної роботи нотні приклади. Наступне навчальне завдання передбачає прослуховування студентами в навушниках пари фрагментів музичних творів із визначенням дикційних труднощів.

Отримані результати проведеної контрольної роботи нами було опрацьовано, та з'ясовано, що групи I, III та IV є подібними. У ході порівняння кількісних характеристик рівнів сформованості творчо-виконавського

компоненту студентів було віднесено до відповідних рівнів. До *високого рівня* було віднесено 8,77 % студентів. До *середнього рівня* було зараховано 51,9 % студентів. До *низького рівня* було віднесено 39,15 % студентів.

Таблиця 3.5.

### Результати контрольної роботи

Група	Середня кількість правильних відповідей	Середній Бал
I	7,4	6,5
II	7,7	6,8
III	7,4	6,5
IV	7,5	6,6

Результати другого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості за творчо-виконавським компонентом унаочнено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

### Рівні сформованості творчо-виконавського компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Адекватність операційно-аналітичних процесів під час навчальної роботи над вокальним твором;	12	8,1	13	8,77	14	9,45
2. Художньо-пошукова активність у набутті комунікативних умінь для взаємодії зі слухачами;	78	52,65	76	51,3	77	51,9
3. Досягнення мовленнєвої стилевідповідності у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесах вироблення вокально-виконавської манери.	58	39,15	59	39,82	57	38,47



Отримані результати пошукового експерименту підтвердили практичну значимість досліджуваної нами проблеми. Це зумовило здійснення подальшої розробки діагностичної методики, та визначенням рівнів сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики відповідно до визначених критеріїв досліджуваного феномена, а саме:

- міра позитивного ставлення до вокального мистецтва;
- ступінь готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності;
- міра емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій.

Це обумовлено розробленою компонентною структурою досліджуваного феномена, а також спрямуванням на діагностики сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Під час констатувального експерименту кожен етап було спрямовано на дослідження поставленої нами мети.

З метою визначення обізнаності студентів щодо проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики під час фахового навчання ми запропонували їм виконати тестове завдання за темою «Вокально-мовленнєва культура співака». Для цього автором були підготовлені не альтернативні тестові завдання в закритій формі. Тестове завдання складалося з дев'яти питань, до кожного з яких додавалося по 3-4 варіанти відповідей (додаток А. 7). Тестовий бал студента визначався за методикою Д.Чернилевського [с. 296–297]:

$$X_i^1 = Ri - Wi / (k - 1),$$

де  $X_i^1$  – скоректований на здогад тестовий бал студента в тексті;  $Ri$  та  $Wi$  – число відповідно правильних і неправильних відповідей, отриманих студентом у тексті;  $k$  – число готових відповідей у завданнях тексту.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи наведено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7.

**Результати тестової роботи**

<b>Група</b>	<b>Середня кількість правильних відповідей</b>	<b>Середній Тестовий бал</b>
I	7,5	6,6
II	7,7	6,9
III	7,3	6,44
IV	7,4	6,56

Результати тестування показали, що найбільш близькими за рівнем засвоєння знань є групи I, III, IV.

Таблиця 3.8.

**Подібність результатів навчальної діяльності студентів КГ та ЕГ**

Рівень сформованості вокально-мовленнєвої культури	КГ		ЕГ	
	Абс	%	Абс	%
Високий рівень	12	8,2	12	8,1
Середній рівень	75	51,3	77	51,0
Низький рівень	59	40,35	59	39,8

В експериментальній групі навчальні заняття проводилися системно, цілісно, з урахуванням визначених педагогічних умов формування вокально-мовленнєвої культури. Усіх учасників експериментальної групи зібрали для настановного заняття для того, щоб пояснити правила вірного виконання навчальних завдань різного типу. Зазначені та прийняті студентами правила дозволили чітко регламентувати взаємодію протягом занять, а також

відстежувати групову динаміку. В контрольній групі підготовка майбутніх учителів музики носила традиційний характер відповідно до навчального плану, тобто навчальні заняття проводилися за традиційною методикою.

Діагностування стану сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики проводилось на основі розробленого критеріального апарату, відповідно до структури вокально-мовленнєвої культури.

При розробці критеріїв і показників формування вокально-мовленнєвої культури, ми виходили з того, що ця культура виступає складовою вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики – носія й ретранслятора вокальних культурних цінностей наступним поколінням. Критеріями сформованості вокально-мовленнєвої культури визначено: *міра позитивного ставлення студента до вокального мистецтва*, який відповідав за наявність вмотивованості майбутнього вчителя музики; наявність знань щодо вокально-мовленнєвої культури; уміння використовувати ці знання у процесі навчальної роботи над вокальним твором, уміння спиратися на знання з методики постановки голосу у вокальній роботі. *Показниками* цього критерію було обрано: вмотивованість до розширення світогляду та ретрансляції власного культурного потенціалу; вміння дотримання орфоепічних норм у навчальній діяльності над вокальним твором; націленість на опрацювання елементів вокально-мовленнєвої культури. Критерій *ступінь готовності студента до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності*, який відповідає за наявність готовності оволодіння необхідними фаховими знаннями, та їх використання під час вокально-технічної роботи над музичним твором. *Показники* критерію: активність у процесі набуття власного тезаурусу; вміння долати труднощі вокально-мовленнєвого матеріалу із залученням різних видів пам'яті, сприймання й мислення; спроможність до використання набутого тезаурусу в навчальній роботі над вокальним твором. Критерій *міра емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій* вказує на наявність розумово-емоційних процесів, що передбачають поєднання технічного і

художнього у процесі виконання вокального твору. *Показниками* критерію було обрано: адекватність операційно-аналітичних процесів під час навчальної роботи над вокальним твором; художньо-пошукова активність у набутті комунікативних умінь для взаємодії зі слухачами; досягнення мовленнєвої стилевідповідності у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесі вироблення вокально-виконавської манери.

За відповідними критеріями нами було визначено три рівні сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики: вищий, середній та низький з відповідними характеристиками. Це уможливило здійснення ранжування досягнень майбутніх учителів музики та отримати дані для подальшого математичного обчислювання. У результаті проведення констатувального експерименту, що охопив 294 респондентів нами було визначено рівні сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики:

*Високий рівень* схарактеризовано наявністю ціннісних орієнтацій, виробленою чіткої свідомої установки; студент вільно та самостійно використовує широкий термінологічний словниковий запас і виявляє високий рівень володіння мистецькими знаннями; дотримується орфоепічних норм вимови слів під час побудови музичних фраз у вокальному творі, а також виявляє вміння формотворення, що знаходиться у прямій залежності від культуротворення у мові; студент виявляє високий рівень володіння комплексом умінь щодо емоційної саморегуляції, та виявляє здатність до комунікації; здатність до художньо-обґрунтованої інтерпретації вокального твору виявлено разом із наявністю мовленнєвої стилевідповідності у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесі, а також із бездоганним вокальним звуковеденням, красою тембру й використанням тембральних забарвлень голосу. Такий рівень вокально-мовленнєвої культури виявили 8,1 % респондентів.

*Середній рівень* сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики позначений певними ознаками осмисленості

значення мовних фонематичних конструктів українського вокально-мовного стандарту для художнього виконання вокального твору. Такі студенти сприймають роботу над елементами вокально-мовленнєвої культури переважно конкретного змісту. Процес екстраполяції набутих теоретичних і практичних знань на інші вокальні твори недостатньо усвідомлений. За допомогою викладача студент під час побудови музичних фраз у вокальному творі спроможний дотримуватись орфоепічних норм вимови слів. Демонструються мистецькі знання, однак репродуктивний характер навчальної діяльності гальмує вироблення самооцінки та комплексу вмінь щодо емоційної саморегуляції. Студенти визначають нестійким інтересом до набуття дикційних умінь; середнім ступенем комунікативних, артистичних, творчих умінь. Студенти потребують педагогічної підтримки під час навчальної роботи над елементами вокального мовлення, а також у процесі планування інтерпретації музичного твору (51,9 % респондентів).

*Низький рівень* вокально-мовленнєвої культури охарактеризовано не здатністю до сприйняття та відтворення українських фонем вокального твору, що свідчить про епізодичність мистецьких знань, розуміння закономірностей вокальної виразності. Виконання вокального твору характеризується нехтуванням вокального слова, та зводиться до репродуктивного наслідування виконавських дій. Виявлено відсутність особистісного ставлення до навчальної роботи над елементами вокально-мовленнєвої відповідності у процесі формування вокально-мовленнєвої культури, що характеризується слабким самоконтролем і неадекватним самооцінюванням. Слабка робота артикуляційного апарату під час навчальної роботи мело-дикційного та мело-декламаційного характеру. Незадовільний стан оволодіння технічними вокальними вміннями. Обмежений фаховий тезаурус проявляється скутістю під час навчальної роботи засобами вокальних творів українських композиторів-класиків. Виявлено слабку ініціативність у процесі як вокально-технічного, так і художнього опрацювання вокального твору. Такий рівень вокально-мовленнєвої культури виявили 39,8 % респондентів.

Оскільки майбутні вчителі музики, яких було залучено до експериментального дослідження, мали близькі за значенням результати, тому подаємо узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження для студентів факультетів мистецтв (у кількості 294), що представлено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Узагальнені результати констатувального етапу  
експериментального дослідження щодо формування вокально-  
мовленнєвої культури майбутніх учителів музики**

Компоненти вокально- мовленнєвої культури	Кількість студентів і рівні сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Абс	%	абс	%	абс	%
мотиваційно- інформаційний	11	7,425	78	52,65	59	39,8
когнітивно- фонаційний	12	8,1	76	51,3	60	40,5
творчо- виконавський	13	8,77	77	51,9	58	39,15
Сформованість усіх компонентів у комплексі	12	8,1	77	51,9	59	39,8

Далі, нами здійснено статистичну обробку отриманих кількісних показників дослідно-експериментальної роботи щодо формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, що відбувалось за методом обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем, на цій підставі виявлено результати констатувального діагностування, що представлено на рисунку 3.1.

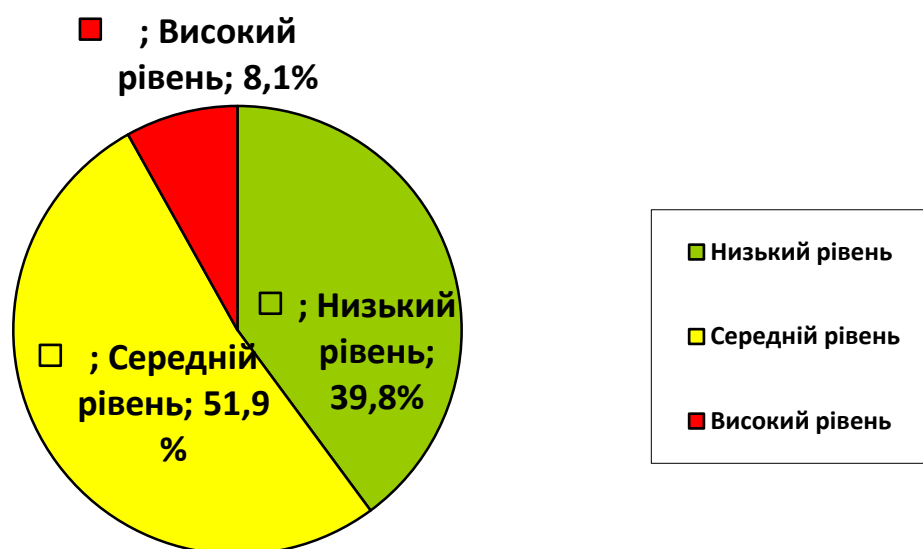


Рис. 3.1. Результати стану сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики на констатувальному етапі дослідження.

Слід відзначити, що отримані результати констатувального експерименту уможливили виявлення типових недоліків, які проявили майбутні вчителі музики переважною більшістю з низьким і середнім рівнем сформованості вокально-мовленнєвої культури, а саме:

1. Студенти не розуміють значення вокально-мовленнєвої культури для подальшої музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку, не усвідомлюють навчальну мету фахового навчання;

2. Недостатній рівень у студентів методичних знань і вокальних умінь, практичних умінь групової роботи над вокальним твором постає перешкодою для якісного здійснення самостійної роботи над вокальним мовленням, розвитком вокального голосу, розвитку музичного мислення;

3. Відсутність прояву студентами комунікативних навичок заважає здійснювати пошук даних, обмін інформацією між суб'єктами навчального процесу, а також використовувати евристичні вміння під час навчальної

роботи над завданням;

4. Виявлення вибіркового інтересу до роботи над вокальними творами, а також поверхневі знання щодо навчальної роботи над вокальним твором стає перешкодою для виконання вокального твору на достатньому художньому рівні;

5. Відсутність певних мистецьких знань, а також знань щодо використання можливостей сучасної інформаційної техніки під час самостійної роботи над вокальним твором, доцільності використання вокальних прийомів, методів творчої роботи над вокальними труднощами обумовлене недосконалістю процесу організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Виходячи з цього нами здійснено аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу експериментальної роботи, що уможливило засвідчити про незадовільний стан сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, що є показником відповідного рівня їх фахової підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі.

Виявлений стан сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики зумовлено недостатньою розробленістю методичного забезпечення щодо організації процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Внаслідок цього, наступний етап проведення дослідно-експериментальної роботи спрямовувався на розробку і впровадження методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Аналіз результатів діагностувального зрізу дозволив узагальнити отримані дані та схарактеризувати три рівні сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, а саме: високий, середній та низький.



### **3.2. Впровадження поетапної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики та результати та перевірки ефективності розробленої методики**

Теоретичне обґрунтування проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, доведення важливості набуття студентами вокально-мовленнєвої культури під час фахового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, відсутність методичних напрацювань в галузі цього феномену зумовили необхідність розробки методичних засад, які уможливають формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, їх зацікавленню процесом набуття спеціальних знань і вмінь. Завдяки впливу на розвиток культурної сфери студентів відбувається підвищення їх індивідуального рівня розвитку як майбутніх учителів музики, що в подальшому будуть творчо себе виявляти в музично-педагогічній діяльності.

Формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, як частини їх фахової підготовки можливе за умови цілеспрямованого впливу з боку викладачів вузу.

Виходячи з цього ми визначили комплекс педагогічних засобів для формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Цей комплекс включає: використання можливостей засобів мультимедіа та міжнародної мережі Інтернет; ігрових технологій; вивчення вокальних творів українських композиторів-класиків, а також творів різних стилів і епох; опрацювання музичної літератури. Активізація навчальної роботи студентів здійснюється з використанням різноманітних підходів до фахової підготовки майбутніх учителів музики, форм навчальної роботи, навчальних методів.

Зазначимо, що вивчення вокальних творів, їх аналіз і художнє виконання дає змогу студентам оволодіти комплексом знань і вмінь, які в подальшому сприятимуть формуванню їх вокально-мовленнєвої культури. Специфіка вокальної підготовки майбутніх учителів музики під час фахового

навчання у вищому навчальному закладі полягає у синтезі різних його видів. Неможливо обмежити вивчення вокального твору, наприклад, лише співом, оскільки у цьому процесі здійснюється: вивчення історії створення цього музичного твору; досліджуються особливості композиторського стилю автора, літературний текст, здійснюється музично-теоретичний аналіз цього твору; відбувається прослуховування звукозаписів художнього виконання даного твору в інтерпретації різних вокальних виконавців. При цьому, необхідно враховувати вміння майбутніх учителів музики опрацювати літературний текст вокального твору, оскільки застосування знань щодо правил орфоєпії, історії і створення літературного тексту, особливостей поетичного стилю поета залежить і навчальна робота студентів над вокальним твором, кінцевий результат музично-творчої діяльності. Поглиблюючи свої знання, відстежуючи процес підвищення власного рівня індивідуального розвитку кожен студент здійснює самостійну роботу над навчальним завданням набуває необхідних фахових компетентностей.

Зазначені вище позиції визначають мету створення поетапної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Завданням методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики визначаємо:

1) перевірка дієвості створення сприятливих педагогічних умов для розвитку культурної сфери вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики під час фахової підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі;

2) опрацювання музичної літератури з метою накопичення студентами досвіду опрацювання музичних творів для набуття спеціальних знань і вмінь;

3) вивчення вокальних творів різних епох і стилів із метою набуття вміння здійснювати самостійну роботу над українськими літературно-поетичними текстами;

4) залучення студентів до використання можливостей сучасної інформаційної техніки під час самостійної роботи над вокальним твором;

5) сприяння формуванню вокально-мовленнєвої культури студентів під час їх фахової підготовки.

Використовуючи запропоновану методику викладач має можливість вплинути на процес формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, які у подальшому будуть виявляти цю культуру під час музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи.

Поряд із тим, методика формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики мала на меті інтенсифікувати процес їх фахової підготовки. До чинників інтенсифікації цього процесу віднесено: використання вокальних вправ українською, італійською, німецькою, англійською мовами скорочує період альфabetизації під час оволодіння студентами літературним текстом вокального твору викладеного будь-якою іншою іноземною мовою; наявність досвіду застосування потенційного словникового запасу під час співу, правильного наголосу та розспівування складів (урахування музичного стилю твору) полегшують процес самостійної навчальної роботи над ясною вимовою слів під час співу, сприяють виробленню власної інтерпретації вокального твору, швидке пристосування в період свідомої навчальної роботи над літературним текстом вокального твору що, в цілому, сприяє формуванню вокально-мовленнєвої культури студента.

Виявлений стан сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики зумовив необхідність розробки експериментальної методики, в основу якої покладено ідею домінантного розвитку компонентів вокально-мовленнєвої культури з опорою на твори українських композиторів-класиків (мотиваційно-інформаційний, конструктивно-операційний, творчо-евристичний). Ми планували під час здійснення експериментальної перевірки провести якісний та кількісний аналіз введених до педагогічного процесу змін. Для цього було створено експериментальну та контрольну групи серед

студентів 3 – 4 курсів музично-педагогічного факультету, і здійснювалось відстеження динаміки змін у процесі впровадження нової методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Сутність авторської методики полягає в поетапному формуванні вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, в активізації та розвитку її структурних компонентів. Поряд із тим враховувалась можливість створення умов для пізнання студентами сутності процесу самовдосконалення та саморозвитку під час фахового навчання, досягнення процесу навчальної роботи над вокальним твором, використання набутих фахових знань і вокально-виконавських умінь у вокально-виконавській діяльності. Враховуючи це ми спланували таку організацію процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, за якої на першому етапі, як початковому щаблі сформованості вокально-мовленнєвої культури студентам прищеплюється позитивне ставлення до вокального мистецтва. Далі, на другому етапі здійснюється підготовка студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності зі школярами різного шкільного віку. Третій етап процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики націлений на розвиток умінь студентів щодо емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій. Завдяки здійсненню розробки структурно-функціональної моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, створенню сприятливих педагогічних умов для досягнення студентами високих показників індивідуального рівня розвитку було реалізовано означену методику.

Педагогічний експеримент з підготовки майбутніх учителів музики до виявлення вокально-мовленнєвої культури у процесі вокального та вокально-хорового навчання здійснювався протягом 2017-2019 навчальних років. Під час педагогічного експерименту ми сприяли розширенню мотиваційної сфери майбутніх учителів музики щодо набуття необхідних фахових компетентностей, розвитку їх прагнення до самовдосконалення й

саморозвитку під час вокального навчання у вищому навчальному закладі, формуванню їх спрямованості на майбутню музично-педагогічну діяльність, а також усвідомленню сутності вокально-виконавської діяльності вчителя музики та особливостей самостійної роботи над музичним твором. Нами визначені завдання щодо формування у майбутніх учителів музики системи фахових знань і вмінь необхідних для виявлення вокально-мовленнєвої культури під час здійснення навчальної діяльності у вищому навчальному закладі; розвитку в них здатності самостійно опрацьовувати вокальні твори та раціонально використовувати музичні засоби, здійснювати пошук необхідних даних, використовувати сучасну інформаційну техніку та сучасні педагогічні технології, а також у вихованні відповідального ставлення до здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку.

Для проведення формувального експерименту нами було сформовано експериментальну та контрольну групи, до складу яких увійшло 294 студента (146 чол. КГ і 148 чол. ЕГ). Поряд із тим здійснювалась перевірка дієвості педагогічних умов, методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Дана методика ґрунтується на активізації мотиваційної та когнітивної сфер у процесі навчальної роботи над елементами вокально-мовленнєвої культури. Проведення формувального експерименту підпорядковувалось особливостям розробленої моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики засобами вокальних творів українських композиторів-класиків, яка спрямована на вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Відповідно до цього, організацію формувального експерименту забезпечували три етапи: *адаптивно-орієнтаційний, конструктивно-операційний, творчо-евристичний*. Послідовність цих взаємообумовлюючих етапів було визначено з урахуванням функціонування фазової динаміки формування вокально-мовленнєвої культури та її структурних компонентів (*мотиваційно-інформаційний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський*).

Перший етап ми визначаємо як *адаптивно-орієнтаційний*. Цей етап передбачав конструювання змісту навчання і виховання, що адекватний завданням підготовки майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності в цілому. Адаптивно-орієнтаційний етап спрямовувався на вироблення у студентів чіткої свідомої установки щодо набуття вокально-мовленнєвої культури, осмислення цінності літературного слова у вокальному творі та визначення орієнтирів художнього виконання вокального твору. Педагогічну роботу було спрямовано на розширення термінологічного словникового запасу, усвідомлення важливості оволодіння мистецькими знаннями, що сприяють розумінню музичних закономірностей, забезпечують основу набуття вокальних умінь і навичок. Процес засвоєння орфоепічних норм вимови слів супроводжувався використанням педагогічних засобів активізації артикуляційного апарату студента для розвитку дикційних умінь, вияву художньо-естетичних потреб у вокальному виконавстві спрямовувався на формування позитивного ставлення студента до вокального мистецтва. Метою даного етапу було загальне ознайомлення майбутніх учителів музики з проблематикою щодо виявлення вчителем музики вокально-мовленнєвої культури та формування базових знань і умінь необхідних для здійснення музично-педагогічної діяльності.

Виходячи з особливостей визначеної мети нами було визначено необхідність вирішення таких завдань:

- формування у студентів позитивної установки до набуття необхідних фахових компетентностей;
- надання знань щодо вокально-мовленнєвої культури вчителя музики;
- оволодіння вміннями самостійної навчальної діяльності над вокальним твором.

Вирішення поставлених завдань відбувалося за допомогою застосування таких загальнонаукових методів: пояснення, заохочення, самостійне опрацювання наукової літератури, метод усного контролю, письмового контролю, тестового контролю, самоаналіз, самоконтроль та

специфічних: метод евристичних запитань, метод усвідомленого опрацювання літературних текстів музичних творів, інтонаційно-стильового осягнення літературного тексту музичного твору, збагачення комунікативного досвіду, проблемного рефлексування, адже «певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні проблеми... вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти» [4].

Виходячи з того, що формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики передбачає наявність їх вмотивованості до якісного здійснення навчальної діяльності, тому на першому етапі формувального експерименту ми відповідно до критерію міра позитивного ставлення студентів до вокального мистецтва визначили необхідність забезпечення їх вмотивованості до розширення світогляду та ретрансляції власного культурного потенціалу.

Формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики передбачає розширення їх світогляду, оскільки навчальна робота над музичним і літературним текстами передбачає наявність в особистості певних знань. Розширення світогляду постає тривалим процесом, і головним є вмотивованість особистості до розширення власного світогляду і ретрансляції знань. З цією метою до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури ввели **метод цілеспрямованого збагачення знань (стандартизації)**. За даним методом викладач пропонує студентам для навчальної роботи музичний твір, і залучає студентів до короткого колективного аналізу цього твору. Викладач використовуючи групову форму навчальної роботи розподіляє студентів на дві групи. В кожній групі обирається лідер, який для навчальної роботи використовує комп'ютер. Решта студентів на підставі проведеного музично-теоретичного аналізу мають залучитись до ретрансляції як до отримання знань і одночасної їх передачі. За даним методом учасники кожної групи по черзі розкривають цікавий факт пов'язаний із даним вокальним твором, або розкривають сутність поняття,

особливостей вокальної роботи над цим твором, концертного виконання тощо. У цей час лідери кожної команди занотовують думки висловлені учасниками їх команд. Далі, коли викладач відчуває, що всі аспекти розглянутої проблеми вже озвучено і заданий темп навчальної роботи розпочинає уповільнюватись, тоді він пропонує учасникам кожної команди зібратись біля лідера для узагальнення отриманих даних.

Отже, навчальна робота студентів за даним методом сприяє розширенню їх світогляду. Прийом ретрансляції використовується для того, щоб актуалізувати вже набуті студентами знання, спонукати їх до пошуку нових знань, до обміну знаннями тощо. За даним методом створюються умови для особистого відкриття-інсайту. Зацікавленість багатьох студентів проблемою формування вокально-мовленнєвої культури сприяє їх вмотивованості до отримання високих результатів під час фахового навчання.

Принциповою для нас є позиція особистісного зростання майбутніх учителів музики під час вокального навчання, а в цьому процесі важливу роль відіграє вмотивованість до розширення світогляду, підвищення культурного рівня, які дають можливість майбутньому вчителю музики до ретрансляції вокальних культурних цінностей та найвищого прояву власного культурного потенціалу. Досягненню зазначеного відповідає **метод навчання в співробітництві** (Ш. Амонашвілі, М. Данилов). За даним методом [3, 23] викладач визначає загальну навчальну мету в розширенні світогляду та ретрансляції отриманих знань. Організація навчальної роботи студентів здійснюється з виконанням групової форми навчальної роботи. Викладач організовуючи навчальну роботу студентів спонукає їх до налагодження активної співпраці в групі, оскільки важливим є результат групової навчальної діяльності студентів. Кожну створену групу студентів викладач забезпечує навчальним завданням щодо опрацювання певного вокального твору, розкриття особливостей акумулюючи нові ідеї. У групі активно працює кожен учасник, але рішення приймають студенти спільно. Оскільки студенти розглядають для подальшого вивчення вокальні твори, що потребують



опрацювання, то вони відчують себе на досить високому фаховому рівні. Доцільним у процесі підвищення мотивації студентів до розширення світогляду та ретрансляції власного культурного потенціалу постає застосування **методу варіативності смислів ключового слова** за модифікованою методикою Т. Рейзенкінд [18, с. 296-298]. Цей метод сприяє оволодінню студентами вміннями оперування даними під час формування вокально-мовленнєвої культури. Викладач забезпечує студентів нотним матеріалом, і залучає їх до здійснення аналізу вокального твору. На підставі цього аналізу визначають ключові слова в літературному тексті вокального твору. Далі викладач об'єднує студентів у малі групи. Завдання кожної групи постає у складенні інтерпретації даного вокального твору, а також плану опрацювання вокально-мовленнєвих прийомів із опорою на ключові слова. У навчальній роботі учасники групи мають досягти варіативності смислів ключових слів вокального твору. Отриманий студентами навчальний результат під час групової навчальної діяльності обов'язково коротко представляється решті студентів. Після цього викладач залучає студентів до загального обговорення щодо результатів їх навчальної діяльності.

Далі, під час фахового навчання необхідним є створення умов для набуття студентами вміння дотримуватись орфоепічних норм у навчальній діяльності над вокальним твором. Як показує практика опрацювання літературного тексту тільки музичних творів за навчальною програмою обмежує розвиток студента, оскільки кожен музичний твір відрізняється своєю побудовою, співвідношеннями між музичним і літературним текстом. Під час фахового навчання студент має ознайомитись із великою кількістю музичних творів для набуття досвіду їх опрацювання як в аудиторний, так і в позааудиторний час. Таке опрацювання уможлиблюється завдяки включенню до фахового навчання **методу навчальної роботи над лексичними труднощами**. Під час практичних занять із методики вокального виховання викладач пропонує студентам в якості навчального матеріалу достатню кількість вокальних творів для набуття та засвоєння ними певних фахових

умінь. Даний метод передбачає використання викладачем групової роботи. Важливо, щоб навчальні завдання були короткими, та передбачали: набуття нових знань, застосування у навчальній роботі з музичним твором вже набутих фахових знань і вмінь. Для цього ми розподіляємо студентів на малі групи. Викладач розташовував студентів кожної малої групи у коло для здійснення ними навчальної діяльності над завданнями. Кожна створена група отримувала музичний твір для опрацювання. Використовуючи засоби мультимедіа та навушники студенти прослуховували звукозапис даного музичного твору. Далі студенти аналізують літературний текст вокального твору та заповнюють бланк (додаток Б.2). Оскільки спів вокального твору передбачає подолання лексичних труднощів у літературному тексті, тому студенти у кожній створеній групі аналізують літературний текст і визначають лексичні труднощі, дані вносять до бланку. Враховуючи те, що лексичні труднощі виникають при наявності різноманітних лексичних одиниць викладач пропонує студентам виявити лексичні одиниці у переносному значенні. Студенти занотовують ці одиниці до бланку та визначають їх значення для вокального твору. Наступним завданням постає визначення студентами у літературному тексті даного вокального твору лексичних одиниць без інформаційного навантаження й занотувати дані до бланку. Виявлення таких лексичних одиниць є необхідним під час планування часткових і загальної кульмінації вокального твору. Переходячи до виконання наступного навчального завдання за даним методом викладач пояснює студентам, що багатозначні слова створюють труднощі для розуміння, оскільки під час співу співак має утримати в пам'яті весь контекст чи ситуацію, яку змальовано у літературному тексті вокального твору. Віднайдені багатозначні слова студенти занотовують, на наступному етапі навчальної роботи за даним методом кожна група студентів коротко демонструє отриманий навчальний результат за пунктами вказаними в бланку.

Отже, навчальна робота студентів за методом подолання лексичних труднощів передбачає їх залучення до групової навчальної роботи для

одночасного опрацювання декількох вокальних творів. Важливим є демонстрація кожною створеною групою результатів навчальної діяльності, оскільки під час такої демонстрації студенти ознайомлюються з вокальним твором, пізнають особливості співвідношення музичного та літературного текстів, а також особливості навчальної роботи над лексичними труднощами.

Необхідність створення навчальних умов для набуття студентами вміння дотримання орфоепічних норм у навчальній діяльності над вокальним твором потребує введення **методу внутрішнього промовляння літературного тексту у вокальному творі**. Цей метод передбачає спочатку прослуховування студентами певного вокального твору. Це здійснюється для того, щоб студенти цілісно охопили звучання даного твору, оскільки сприймання будь-якого вокального твору передбачає сприймання єдиного звукового потоку. Далі, викладач забезпечує кожного студента нотним матеріалом. Наступне прослуховування передбачає слухання лише фрагменту цього вокального твору і внутрішнього промовляння літературного тексту. Після цього кожен студент занотовує дані до бланку (додаток Б.3), а саме до графи «Назва вокального твору. Автори» і до графи «Застосування правил орфоепії». Далі викладач знову залучає студентів до повторного прослуховування даного фрагменту і залучення їх до активного артикулювання. Після цього студенти мають проаналізувати дикційні труднощі в даному вокальному творі, та занотувати їх до бланку, до графи «Виявлені дикційні труднощі», а далі опрацьовуються наступні фрагменти вокального твору, після порівняння з додатками (додаток Д; Д 1, додаток Ж).

Отже, використання методу внутрішнього промовляння літературного тексту сприяє виробленню у студентів уміння дотримання орфоепічних норм під час навчальної діяльності над вокальним твором. Залучаючи студентів до активного артикулювання із беззвучним промовлянням викладач спонукає їх до перетворення звукових образів в артикуляційні. Таке беззвучне промовляння потребує використання студентами набутих артикуляційних умінь. Це сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними і

слуховими відчуттями. Ці відчуття використовуються викладачем у процесі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Відзначимо, що вироблене у майбутніх учителів музики вміння щодо дотримання орфоепічних норм у навчальній діяльності над вокальними творами передбачає залучення слухового самоконтролю. Опрацювання вокальних творів передбачає: застосування певних мистецьких знань; вміння самостійно конструювати свої знання; орієнтуватись у нотному тексті музичних творів; здійснення слухового самоконтролю під час співу фрагментів вокального твору. Виходячи із поставлених завдань методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики ми розробили та використали **метод активізації слухового самоконтролю під час відтворення фонем**. Цей метод передбачає забезпечення студентів фрагментами вокальних творів, які потребують самостійного опрацювання із залученням слухового самоконтролю. Поряд із цим, викладач забезпечує студентів відповідними фрагментами звукозапису цих вокальних творів у якості взірця. Прагнення студента досягти правильного звучання музичного твору активізує його самостійну навчальну діяльність. Перед опрацюванням кожного нотного прикладу викладач пропонує послухати відповідний фрагмент вокального твору для того, щоб відчути імпульси, що виникають у м'язах під час слухання вокальної музики, та одночасного аналізу музичного та літературного пластів поданого фрагменту вокального твору. Таким чином, відбувається активізація слухового самоконтролю під час навчальної роботи студента над навчальним завданням завдяки впливу на всі три модальності студента, а саме: кінетичну, візуальну, аудіальну.

Далі, на адаптивно-орієнтаційному етапі важливим є націлення майбутніх учителів музики на опрацювання елементів вокально-мовленнєвої культури. Виходячи з навчальної програми, що передбачає набуття студентами вміння співу в дуеті, ми до методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики включили **метод донесення значення літературного слова під час співу у вокальному**

**дуєті.** Цей метод передбачає розподіл студентів на пари з урахуванням їх голосових можливостей. З усієї кількості студентів викладач формує тільки дві пари. Кожній парі пропонується для навчальної роботи фрагмент із вокального твору, який передбачає спів у дуєті. Для навчальної роботи цих пар викладач забезпечує окрему аудиторію, та встановлює камеру для запису відео. У той час як створені пари опрацьовують самостійно фрагменти музичних творів на підготовчому етапі викладач решту студентів залучає до аналізу літературного тексту цих фрагментів. Через 10 хвилин викладач вмикає комп'ютер, і за допомогою можливостей міжнародної мережі Інтернет використовує комп'ютерну програму Skype для того, щоб залучити студентів до аналізу навчальної роботи за кожною зі створених пар. Для цього викладач студентів розподіляє на дві команди. Кожна зі створених команд уважно спостерігає за навчальною роботою студентів у парі на моніторі. Викладач кожную команду забезпечує бланком «Лист зауважень і пропозицій» до якого студенти вносять пропозиції та зауваження під час спостереження (додаток Б.1). Через 15 хвилин студенти команд ідуть до навчальних аудиторій, де працюють пари, та самостійно працюють зі студентами. На опрацювання встановлюється навчальний час 10 хвилин, а метою цієї самостійної навчальної діяльності постає усунення недоліків із використанням бланку «Лист зауважень і пропозицій» для донесення студентами значення літературного слова. Викладач використовує комп'ютерну програму Skype для спостереження за навчальною роботою студентів, і через 10 хвилин, коли всі студенти повертаються до навчальної аудиторії викладач підсумовує продемонстровані студентом результати навчальної діяльності.

Отже, завдяки методу донесення значення літературного слова під час співу у вокальному дуєті відбувається вдосконалення психофізичних механізмів вокального мовлення студентів. Набуття студентами умінь подолання лексичних труднощів відбувається завдяки їх колективній аналітичній навчальній діяльності. При цьому необхідність диференціювати

мовленнєвого партнера у вокальному дуеті відбувається одночасно з виконанням аналітико-синтетичних дій. Даний метод сприяє актуалізації набутих фахових знань як основи для вдосконалення вокальних умінь під час формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Відомо, що результатом вокальної роботи студента над правильністю вимови літературного тексту вокального твору передує сприяння до створення його віртуальної інтерпретації. На початковому етапі така вокальна робота передбачає опрацювання мелодичної лінії щодо правильного інтонування. Виходячи з цього до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури ми ввели **метод розвитку інтонаційного слуху засобами літературного слова**. Ми спирались на те, що інтонаційний слух постає як здатність сприймати інтонаційну структуру музичного звучання. Даний метод використовується під час індивідуальних занять із дисципліни «Постановка голоса». Викладач для навчальної роботи пропонує студенту незнайомий вокальний твір і для розвитку його інтонаційного слуху пропонує опрацювати декілька фрагментів цього твору. За основу береться правильне звучання мелодичної лінії вокального твору, а літературне слово постає засобом розвитку інтонаційного слуху. Викладач спонукає студента до аналізу кожного слова у визначеному фрагменті. Важливим є досягнення студентом емоційного стану відповідного запропонованій композитором інтонації. При цьому викладач контролює правильність використання співацького дихання, артикуляції, звукоформування та інтонування музичних звуків. Безумовно, композитор не випадково використовує літературне слово під час створення вокального твору. Це означає, що інтонаційна природа певного слова є близькою вокально-інтонаційній природі, за допомогою якої композитор ніби доповнює літературно-поетичний текст вокальною складовою. Під час навчальної роботи викладач спонукає студента до аналітичного пошуку правильності виконання літературного слова контролюючи правильність вокального інтонування. Отже, вкладаючи у кожне слово необхідну емоцію, що підкреслює його значення у загальній

інтерпретації музичного твору, студент досягає відповідного правильного звучання. На практичних вокальних заняттях зі студентами ми використовували **метод ампліфікації**, що передбачає якісне ново-творення поетичної складової вокального твору, що сприяє дотриманню художньо-стильової відповідності у вокальному виконавстві, також метод ампліфікації підтримується створенням банку «вокально-мовленнєвих аналогій»; крім того, на основі художньо-літературних асоціацій, які збагачують образно-змістові уявлення студентів мистецьких факультетів, розширюють спектр виражальних вокально-мовленнєвих можливостей та сприяють утворенню якісного та кількісно-зростаючого перетворення у процесі формування вокально-мовленнєвої культури дозволяє збагатити власний вокально-педагогічний репертуар: за рахунок створення «Кредо-банку вчителя музики» – досконало підготовлених ціннісних артефактів вокальної культури. Також, застосовується **метод «Ланцюжок відпрацювання мовленнєвих умінь»**, який передбачає вирішення навчальної проблеми – виникнення когнітивного дисонансу. Об'єднані у малі групи студенти ознайомлюються з особливостями вокальних творів опрацювання яких передбачає використання певних мовленнєвих умінь (пом'якшення, нівелювання, подвоєння приголосних, тощо). Завдяки практичному опрацюванню визначених фрагментів вокальних творів студенти набувають досвіду використання фахових знань, можливостей ІКТ. Таке відпрацювання передбачає спочатку почергову демонстрацію кожним учасником малої групи самостійної роботи над фрагментом вокального твору. Аналіз цієї демонстрації студентів передбачає занотування основних моментів, що значно розширило знання щодо способів і прийомів самостійної роботи над вокальним твором, і дає студентам поштовх для подальших власних творчих пошуків із метою підвищення індивідуального рівня вокально-мовленнєвого розвитку. Після цього викладач пропонує студентам визначитись із почерговою демонстрацією власних здобутків кожного учасника малої групи так, щоб ці представлення взаємодоповнювали одне одне. Для того, щоб

навчальна робота у кожній малій групі не залишилась не проаналізованою рештою студентів викладач залучає їх до загального аналізу результатів навчальної роботи. Це передбачає почергове «ланцюгове представлення» у кожній групі результату їх самостійної роботи з подальшим аналізом і оцінюванням. Таким чином метод «Ланцюжок відпрацювання мовленнєвих умінь» сприяє націленню майбутніх учителів музики на опрацювання елементів вокально-мовленнєвої культури. Окрім того, на цьому етапі використовувались тренінги орієнтаційного характеру (емоційно-вольова саморегуляція, здатність до подолання орфоепічних ускладнень).

Таблиця 3.10.

**Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості мотиваційно- інформаційного компоненту за результатами першого етапу формувального експерименту**

<b>Мотиваційно-інформаційний компонент</b>				
Рівні	КГ (146 студентів)		ЕГ (148 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високі й	15	10,2	30	20,25
Середні й	83	56,7	92	62,1
Низькі й	48	32,8	26	17,5

Другий етап формувального експерименту визначаємо як *конструктивно-операційний*, що передбачає стимулювання розвитку музично-педагогічної спрямованості майбутніх учителів музики на формування готовності до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності. Цей етап спрямовувався на поповнення методичних знань студента



щодо роботи над літературним текстом вокального твору. Завданням педагогічної роботи було спрямувати студента до когнітивної діяльності під час аналізу особливостей фонетичного складу мовлення та голосотворення, а також набуття вміння формотворення. На цьому етапі викладач спонукає студента до використання різних видів пам'яті, сприймання й мислення під час опрацювання вокально-мовленнєвого матеріалу. Важливим є залучення майбутніх учителів музики до аналітичної роботи над вокальним твором та роботи над поетичним текстом обраного вокального твору. Така навчальна робота є абсолютно посилюючою для студентів, і методично відповідає завданням вокального навчання майбутніх учителів музики. Виділення речень, фраз, ключових слів, метричних і логічних наголосів, максимальне проникнення у внутрішню мовну інтонацію фрази і наступне порівняння її з відповідною музичною інтонацією в мелодії пісні чи солоспіву – все це у сукупності є розвиваючим чинником у навчанні. Внаслідок такої практики студенти підходять до розуміння того, як слід здійснювати навчальну роботу над вокальним твором, міцно засвоюють поняття «вокально-мовленнєва культура вчителя музики» як ключове для музично-педагогічної діяльності вчителя музики, наближаються як до відчуття емоційного змісту музичної інтонації під час навчальної роботи над літературним текстом вокального твору, так і до розуміння різниці між змістом фрази у музичному тексті і фрази у літературному тексті вокального твору.

Виходячи з цього метою даного етапу було визначено розвиток когнітивно-фонаційних умінь майбутніх учителів музики для подальшого їх використання у музично-педагогічній діяльності у мікропросторі – просторі уроку музики. Дана мета вимагала вирішення таких завдань: – формування узагальнених інноваційних музично-педагогічних знань; – збагачення інноваційного досвіду; – оволодіння методичною та педагогічною компетентностями. Вирішення поставлених завдань відбувалося за допомогою застосування таких методів, як: проблемна лекція, моделювання художньо-педагогічних ситуацій, поліваріантного розучування шкільної пісні,

емоційної драматургії уроку, ескізного охоплення вокальних творів, імпровізації тощо.

Реалізація другого етапу експериментального дослідження здійснювалась під час вокального навчання майбутніх учителів музики, що передбачає використання різних форм навчальної діяльності. Необхідність розвитку активності студентів у процесі набуття власного тезаурусу передбачала ознайомлення студентів із особливостями самостійної роботи над вокальним твором, набуття ними комунікативних умінь для виявлення у подальшому елементів вокально-мовленнєвої культури, стимулюванню до використання теоретико-методичних знань під час виконання навчальних завдань. Ми виходили з того, що під час вокальної підготовки майбутніх учителів музики важливо не тільки забезпечити їх фаховими знаннями й вокально-технічними вміннями, але й прищепити їм уміння самостійного опрацювання вокально-мовленнєвих ускладнень завдяки впровадженню тренінгам, та опрацювання з учнями шкільного віку вокально-мовленнєвих прийомів. Для цього майбутні вчителі музики мають оволодіти власним тезаурусом і практичними вміннями його застосування. З цією метою ми до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики ввели **метод поступового збагачення тезаурусу**. На підготовчому етапі викладач разом із студентами формують відомі студентам вокально-мовленнєві прийоми, записують їх на магнітних картках. Ці картки розташовують на дошці. Після цього викладач оговорює зі студентами важливість оволодіння учнями загальноосвітньої школи цими прийомами, та залучає їх до визначення взаємозв'язків між зазначеними прийомами. Поряд із цим кожен студент має самостійно до бланку «Мое професійне Я» (додаток Б. 5) занести дані до графи «Поняття» й до графи «Музичні терміни». Далі викладач пропонує скористатись музичною літературою для розширення кола вже зазначених понять і музичних термінів.

На наступному етапі за даним методом викладач використовує парну форму навчальної роботи студентів. Кожну пару студентів викладач забезпечує музичним твором. Опрацьовуючи запропонований музичний твір студенти збагачують коло висунутих понять і музичних термінів. Необхідно щоб представлення парою студентів навчального результату здійснювалось за принципом поступовості та послідовності. Решта студентів мають занотувати до графі «Нове» ті важливі відомості, що було повідомлено учасниками інших пар. Отже, за даним методом уможлиблюється поступове набуття студентами навчальних знань необхідних для формування їх вокально-мовленнєвої культури.

Слід сказати, що під час фахового навчання майбутні вчителі музики виявляють допитливість стосовно особливостей музично-педагогічної діяльності вчителя з учнями загальноосвітньої школи. Важливим є уміле здійснення викладачем організації пізнавального процесу, та підживлення пізнавального інтересу студентів цікавими фактами, музичними закономірностями, творчими ідеями. На конструкційно-операційному етапі ми вирішили залучити студентів до **дискусії у формі «техніки акваріуму»** за модифікованою методикою М. Кларіна [11, с. 135-136]. Для навчальної роботи за даним методом викладач ставить студентам низку проблемних запитань: 1) Як зацікавити учня під час вокальної роботи над музичним твором? 2) Які засоби використовує вчитель музики для формування дикційних умінь учнів? 3) Розробка наочних засобів навчання для вокальної роботи з учнями шкільного віку. Навчальна робота за даним методом передбачає розподіл студентів на три групи, за кожною з яких закріплюється проблемне запитання. Так у кожній групі розглядалися напрямки щодо розкриття проблемного запитання. Необхідним поставало наведення прикладів, і тому дозволяється використовувати прийом «демонстрації» (зразковий голосовий показ), та демонстрація відеоматеріалу вилученого з мережі Інтернет. Поряд із тим, учасники групи формулювали три контр-запитання для учасників інших груп.

На наступному етапі за даним методом викладач запрошує представників від кожної групи для представлення результатів навчальної роботи, а після цього залучає усіх учасників дискусії до обговорення. Під час дискусії одні представники створених груп задавали контр-запитання, а інші відстоювали обрану точку зору чи змінювали її. Критичне обговорення за технікою «Акваріум» проводиться наприкінці проведення дискусії. Отже, студенти здійснюючи навчальну роботу виявляють активність набуваючи власний тезаурус, що є необхідним у процесі формування їх вокально-мовленнєвої культури.

Спонування студентів до виявлення активності у процесі набуття власного тезаурусу уможлиблюється завдяки використанню **методу мозкового штурму**, що розроблено А. Осборном [12]. Завдяки цьому методу уможлиблюється залучення студентів до спільної діяльності. За даним методом викладач залучає студентів до творчої дискусії та слідкує за тим, щоб студенти не відхилялись від теми дискусії, що націлена на розкриття змісту вокальної роботи над літературним текстом вокального твору. Викладач формує зі складу студентів декілька робочих малих груп. Кожній групі викладач дає різний аспект для розглядання обраної навчальної проблеми. Студенти аналізують нотний матеріал і літературний текст висуваючи свої думки. Будь-яка висунута студентом ідея сприяє розвитку інтересу решти студентів до фахових знань. Розглядаючи літературний текст вокального твору по фразам студенти використовують вже набуті знання, що постають основою для продуціювання нових ідей, а вже викладач допомагає студентам формулювати висновки. Поряд із цим, студенти навчаються висувати гіпотези щодо інтерпретації даного вокального твору. Під час такої дискусії важливо, щоб студенти залучили до навчальної роботи якомога більше термінів. У цьому процесі здійснюється пошук сутності термінів, які є незнайомими чи незрозумілими. Отримані дані використовують під час обговорення літературного тексту вокального твору. Кожен студент під час дискусії вільно висловлює свою точку зору, а решта дотримуються правил активного

слухання без критики (додаток Б.4), на основі принципу демократичності (за А. Осборном). На початку дискусії викладач вводить «Хвилини релаксації» для того, щоб кожен студент мав час для вироблення свого ставлення до літературного тексту даного вокального твору. Далі викладач спонукає студентів до швидкого продукування ідей та роботи в темпі. Далі, в кожній групі обирають лідера, що коротко представляє висунуті ідеї. Викладач залучає студентів до загального обговорення, та обираються найкращі ідеї.

Отже, залучення студентів до навчальної роботи за даним методом уможливорює одночасне вирішення декількох аспектів обраної навчальної проблеми. Заданий швидкий темп навчальної роботи обмежує критику, глузування, висловлювання деяких ідей. Залучаючи студентів до спільної продуктивної діяльності викладач спонукає їх до активного набуття тезаурусу.

Наступна група дослідницьких завдань здійснювалась із метою спонукання студентів до набуття вміння долати труднощі вокально-мовленнєвого матеріалу із залученням різних видів пам'яті, сприймання й мислення. Як показує практика, успішне набуття вокально-мовленнєвої культури залежить не стільки від кількості опрацьованих вокальних творів, і навіть не стільки від оволодіння іноземною мовою, якою викладено літературний текст, скільки від ступеня інтеграції музичного та літературного пластів вокального твору. Самостійній навчальній роботі студента над вокальним твором, який містить літературний текст іноземною мовою сприяє наявність досвіду опрацьованих вокальних творів українською мовою. Т.Ткаченко зазначає, що «народна пісня має велике значення у розвитку голосу майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки вбирає багатство художніх образів, відчуттів, настроїв і передбачає характерні мелодійні інтонації та ладо-гармонійні звороти» [24, с. 53]. З метою спонукання майбутніх учителів музики до набуття вміння долати труднощі вокально-мовленнєвого матеріалу із залученням різних видів пам'яті, сприймання й мислення ми до експериментальної методики щодо формування вокально-мовленнєвої культури студентів включили **метод експертного аналізу**. За

даним методом викладач обирає трьох студентів на роль експертів, а решту розподіляє на три команди. За кожною командою викладач закріплює по одному експерту. Для навчальної роботи студентів викладач кожену команду забезпечує вокальним твором, що містить літературний текст іноземною мовою і який призначено для дитячого голосу учня старшого шкільного віку. Студенти у кожній команді мають проаналізувати даний вокальний твір щодо вокальних труднощів і заповнити бланк «План вокального розвитку учня» (додаток Б.6).

У цьому бланку студенти записують назву вокального твору та авторів. Також до бланку занотовують виявлені вокальні труднощі. Використовуючи нотний матеріал студенти розробляють вокальні вправи із застосуванням різних видів пам'яті учня з урахуванням фізичних і психологічних особливостей даного шкільного віку. Поряд із цим, студенти в команді використовують вправи для розвитку сприймання учня, та занотовують це до певного бланку. Підбір вокальних вправ передбачає використання студентами творів інших видів мистецтва, а також можливостей засобів мультимедіа та міжнародної мережі Інтернет. У цьому процесі студенти враховують параметри правильного звучання вокального голосу учня, а саме: атака звуку; резонування, чистота тембру, польотність, опора звуку на дихання; чіткість дикції, виразність співу. Ці викладені параметри сприяють виробленню студентами уявлення про рівень вокальних умінь учня певного шкільного віку. Для оцінювання результатів навчальної роботи студентів по командах викладач залучає студентів, яких обрано на роль експертів. Кожен експерт опрацьовував даний музичний твір порівняно з командою. Він має оцінити навчальний результат команди, та представити власний навчальний результат. Кожен експерт розробляє власні параметри оцінювання результату навчальної роботи команди. Позитивний результат оцінюється: «+ 1», а недолік «- 1».

Таким чином, навчальна робота студентів за даним методом сприяє розвитку інтелектуальних умінь студентів, об'єктивній оцінці музичного твору, оволодінню нетрадиційними способами навчальної роботи над

музичним твором, а також запобіганню поверхневого вивчення музичного твору, оволодінню вміннями опрацювання вокальних творів викладених іноземною мовою. Це може забезпечити студенту досягнення позитивних показників індивідуального рівня розвитку, усвідомлення самоцінності цього розвитку для готовності майбутніх учителів музики до фахової діяльності.

Розглядаючи можливість створення умов для набуття студентами вміння долати труднощі вокально-мовленнєвого матеріалу із залученням різних видів пам'яті, сприймання й мислення ми до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури ввели **метод моделювання педагогічних ситуацій**. Даний метод зорієнтовано на самостійну, індивідуальну, парну, групову діяльність студентів, що вони виконують за визначеним часом. Викладач пропонує студентам ситуативні теми. На основі цих тем студенти моделюють один із типів ситуацій – ситуації-аналогії. Під час проведення занять майбутнім учителям музики пропонувалось вирішити професійні ситуаційні завдання під час опрацювання з учнями музичного твору, і вирішити ситуаційні завдання щодо залучення різних видів пам'яті учнів, їх сприймання та мислення. Студенти мають знайти оптимальні рішення ситуацій щодо певної ситуативної теми. Поряд із цим студенти здійснювали змістовний аналіз музичного твору спрямований до: створення інтерпретації музичного твору; здійснення перекладу даного твору; адаптації музичного твору для учнів визначеного шкільного віку. Зазначимо, що для вирішення професійної ситуації було визначено навчальний час. За цей час викладач визначав студентів на ролі дійових осіб «вчителя», «учня», «соліста» і допомагав формулювати навчальні завдання. Усі дії учасників рольової гри фіксувались на відеокамеру для того, щоб потім залучити студентів до аналітичної діяльності.

Отже, така навчальна робота спонукає студентів не тільки до глибокого вивчення змісту певного музичного твору, але й до генерування власних ідей щодо інтерпретації музичного твору, засвоєння нових знань, використання можливостей комп'ютеру та міжнародної мережі Інтернет.

На цьому етапі важливо спонукати майбутніх учителів музики до набуття практичних умінь щодо музично-педагогічної роботи з учнями шкільного віку. Для цього ми до експериментальної методики ввели **метод «Взаємоконтроль у групах»** із використанням ігрової технології. За даним методом викладач розподіляє студентів на дві групи. У кожній групі обирається студент на роль «учителя музики», а решту студентів викладач розподіляє на три малі підгрупи. Кожну групу викладач забезпечує музичним твором, який призначений для виконання учнями певного шкільного віку. Організація роботи в кожній групі здійснюється відповідно до особливостей визначеного шкільного віку.

У той час, як студент що виконує роль учителя здійснює аналіз даного музичного твору, грає його на музичному інструменті, здійснює планування роботи з учнями над вокальними труднощами решта студентів здійснює навчальну роботу у підгрупах. Перша підгрупа також здійснює аналіз даного музичного твору, та вирішує навчальні завдання щодо підбору навчальних вправ із залученням різних видів пам'яті учнів із урахуванням їх психологічних особливостей. Друга підгрупа також отримує для навчальної роботи нотний текст власного музичного твору, та включає навчальне завдання що передбачає підбір навчальних вправ щодо активізації сприймання учнів під час вокальної роботи над музичним твором. Учасники третьої підгрупи порівняно із цим, також самостійно опрацьовують нотний матеріал музичного твору для того, щоб виконати за визначений навчальний час завдання щодо підбору навчальних вправ для активізації мислення учнів певного шкільного віку.

Важливо, щоб у цій навчальній роботі студенти враховували необхідність залучення учнів до музично-творчої навчальної діяльності. У той час як студенти здійснюють навчальну роботу у підгрупах, студент який виконує роль «учителя» здійснює перспективне управління групою студентів. Так опрацьовуючи певний музичний твір «учитель» визначає основні орієнтири для розв'язання певної навчальної проблеми, формулює для кожної



групи головні завдання, звертає їх увагу до застосування наочних засобів, орієнтує їх на джерела, де можливо здобути необхідну інформацію.

На наступному етапі за даним методом кожна група коротко представляє результат самостійної навчальної діяльності. Так студенти здійснюють навчальну роботу над музичним твором залучаючись до самостійної роботи, використовують комунікативні вміння, застосовують набуті фахові знання під час вирішення навчальної проблеми. Важливим постає залучення студентів до обміну досвідом, а також до активної взаємодії під час самостійної навчальної діяльності. За даним методом студенти оволодівають знаннями щодо різних способів залучення видів пам'яті учнів певного шкільного віку, а також щодо активізації їх сприймання й музичного мислення, зацікавлення вокально-мовленнєвою роботою над музичним твором.

Наступна група дослідницьких завдань була спрямована на створення умов для виявлення майбутніми вчителями музики спроможності до використання набутого тезаурусу в навчальній роботі над вокальними творами. Ми враховували те, що під час фахового навчання важливо не тільки створення умов для набуття студентами тезаурусу необхідного для подальшого здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи, але і спонукати їх до використання цих знань вже під час навчальної роботи над музичним твором.

З цією метою ми до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури ввели **метод результативного навчання** [17, с. 376]. За цим методом викладач розподіляє студентів на дві групи, що розміщуються в різних аудиторіях. Кожну групу викладач забезпечує вокальним твором для навчальної роботи. У групі обирається студент на роль «учня», а це має бути студент, голосові можливості якого відповідають вимогам до виконання вокального твору. Поряд із цим, обираються студенти на роль «концертмейстера» і «викладача вокалу». Решта студентів є порадиниками.

Навчальне завдання студентів кожної групи постає підготувати «учня» до самостійної роботи над вокальним твором. Для цього студенти заповнюють бланк «Формування вокально-мовленнєвої культури учня» (додаток Б. 7). З кожною групою студентів викладач визначає: кінцевий результат навчальної діяльності групи, засоби вирішення навчальних проблем які можуть виникнути, доцільність використання наочних засобів навчання. Студенти що виконують роль «учня», «концертмейстера», «викладача» здійснюють роботу над вокальним твором. Поряд із цим решта студентів розмірковують щодо засобів формування вокально-мовленнєвої культури учня та заповнюють певний бланк. На наступному етапі навчальної роботи студентів факультетів мистецтв за даним методом викладач збирає їх в одній аудиторії для того, щоб кожна група продемонструвала результати своєї роботи. Отже, за даним методом студенти практично застосовують отримані знання. Практична робота над вокальним твором, необхідність заповнення бланку, що передбачає нотування отриманих результатів навчальної роботи для планування самостійної роботи студента над вокальним твором із метою формування вокально-мовленнєвої культури.

Під час формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики ми спирались на думку У. Баера про те, що людей не можна порівнювати з чистим аркушем паперу, оскільки на цьому аркуші завжди щось написано. Саме тому, важливо спонукати студентів до використання набутого тезаурусу в навчальній роботі над вокальним твором. Завданням викладача є залучення студентів до практичного опрацювання музичних творів із використанням набутого тезаурусу. Важливим є пошук вірних прапорцій раціонального та емоційного.

У процесі фахового навчання у вищому навчальному закладі студенти цікавляться музичними творами, що створені в різні епохи та викладені в різних музичних стилях. Це потребує від студентів застосування певних мистецьких знань. Враховуючи це ми вважаємо доцільним використання фрагментів методики У. Баера «Колесо емоцій» [6].

Залучення студентів факультетів мистецтв до опрацювання музичних творів за данною методикою уможлиблює здійснення студентами аналізу власних емоцій, які виникають у процесі сприймання звучання музичного твору, з використанням набутого тезаурусу. Завдяки цьому методу студенти засвоюють способи навчальної роботи над музичним твором, коли на основі музичних переживань та естетичних емоцій, які виникають під час сприймання музичних творів уможлиблюється формування їх вокально-мовленнєвої культури.

Важливим під час вокального навчання студентів є залучення їх до аналітико-корекційної діяльності. Це потребувало введення **методу перехресного опрацювання вокальних творів**. За даним методом викладач залучає студентів до парної навчальної діяльності над вокальним твором. У кожній парі навчальна робота передбачає обмін музичними творами, що включено до навчальної програми. Обов'язково кожен студент має узагальнити результат навчальної роботи, поєднати отримані дані в таблицю чи схему. Так отримання студентами неповної таблиці або схеми спонукає їх до самоперевірки щодо музично-теоретичного аналізу вокального твору. На наступному етапі кожен студент здійснює прослуховування декількох якісних варіантів виконання даного твору. Це уможлиблює встановлення відмінностей в інтерпретаціях даного музичного твору. Відповідно до цього студент складає «Карту відмінностей» за прикладом оформлення бланка (додаток Б. 8). Це постає підставою для доповнення вже складеної таблиці чи схеми.

Наступний етап передбачає обмін між студентами в парах «Картками відмінностей» і створеними таблицями, схемами. Кожен студент аналізує музичний твір за своєю навчальною програмою виправляє неточності, здійснює доповнення. Спільна навчальна робота студентів факультетів мистецтв в парах передбачає систематизацію отриманих даних, та їх логічне вистроєння.

Отже, другий етап формувального експерименту було спрямовано на поповнення методичних знань студентів у роботі над літературним текстом вокального твору та на формування готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності.

Таблиця 3.11.

**Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості когнітивно- фонаційного компоненту за результатами другого етапу формувального експерименту**

<b>Когнітивно-фонаційний компонент</b>				
Рівні	КГ (146 студентів)		ЕГ (148 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високий	16	10,9	29	19,5
Середній	82	56	91	61,4
Низький	48	32,8	28	18,9

**Третій етап** – *творчо-евристичний*, охоплював період навчання студентів з 5 по 7 семестр, і виступає логічним продовженням експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Цей етап передбачає формування творчо-виконавського компоненту вокально-мовленнєвої культури студентів, та спрямований на розвиток їх здатності здійснення операційно-аналітичних процесі під час навчальної роботи над вокальним твором, виявлення художньо-пошукової активності у набутті комунікативних умінь для взаємодії зі слухачами, досягнення мовленнєвої стилевідповідності у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесах вироблення вокально-виконавської манери. Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з особливостями творчо-пошукової діяльності у просторі

загальноосвітнього навчального закладу, що вимагало вирішення завдань: – оволодіння інноваційними методами самостійної роботи над вокальним твором; збагачення досвіду опрацювання вокальних творів у різних видах колективної навчальної діяльності; продовження формування музично-педагогічних умінь. Відпрацювання комплексу умінь щодо емоційної саморегуляції, а також розвиток здатності майбутнього вчителя музики до комунікації під час художнього виконання вокального твору відбувалось засобами вокальних творів українських композиторів-класиків. На цьому етапі студенти активно включались до розвитку вміння представляти художньо-обґрунтовану інтерпретацію вокального твору, а також здійснювати пошук інваріативних підходів у вирішенні вимовно-вокальних проблем. Для цього ми використали рольові ігри, до яких віднесено: «Клуб вокалістів-новаторів» – для створення бази даних з відео-кліпами студентів вокалістів-виконавців, медіа-супровід занять, застосування веб-технологій, аналогових та цифрових; інформаційно-звукової бази аналогів еталонного виконання вокальних творів української класики для формування вокально-мовленнєвих навичок студентів. Формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики здійснюється на основі музичних творів, які мають відповідати індивідуальному розвитку студента, його навчальним потребам та інтересам. Ці музичні твори слугують основою для розробки комплексу вокально-мовленнєвих вправ, які сприяють розширенню фахових знань, розвитку вокальної техніки, набуття вміння здійснювати самостійну роботу над вокальним твором. Особлива увага приділяється розвитку вмінь чітко і ясно вимовляти літературний текст під час співу вокального твору, урахувувати музичний стиль і адаптувати своє мовлення до умов виконання, доносити музичну думку до слухачів.

В умовах навчальної роботи над такими вправами студенти навчаються аналізувати, зіставляти, здійснювати пошук додаткової інформації, музичних засобів для яскравого вираження художнього образу. Досягнення високого рівня мовленнєвої компетентності передбачає індивідуальну активність

студентів у оволодінні вокально-мовленнєвою компетентністю, уміннями виконувати вокальні твори літературною українською, та в подальшому – іноземними мовами, для вільного виконання вокальних творів і подальшого використання вокально-мовленнєвих компетентностей у майбутній професійній діяльності. Ми спирались на те, що вокаліст-виконавець має бути здатним до усвідомого співу, а спів на зрозумілій мові завжди більш усвідомлений, отже висловлена вокальна думка на основі зрозумілого літературного тексту вокального твору українського композитора стала першоосновою формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Окрім того, підготовка вокального твору передбачає його подальше публічне виконання де до якісного вокального, вокально-мовленнєвого контексту додаються ще й артистизм, здатність до художньо-емоційної взаємодії зі слухачами, та іншими виконавцями, адекватно розуміючи цілі такої взаємодії.

Зважаючи на викладене нами було впроваджено першу групу дослідницьких завдань. Вирішення поставлених завдань відбувалося з урахуванням необхідності створення умов для залучення студентів до здійснення операційно-аналітичних процесів під час навчальної роботи над вокальним твором. Відомі співаки К. Огнєвий, Є. Мірошніченко та інші зазначають, що під час художнього виконання вокального твору головним є не голосна кульмінація фрагменту, а доцільне висловлення виконавцем власного відчуття змісту твору з використанням вокально-мовленнєвих засобів вокального твору. Спираючись на це ми ввели до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики узагальнюючий **метод емоційного інтонування**. Залучаючи студента до навчальної роботи над музичним твором і вироблення вміння емоційного висловлення, ми брали за основу проведений музично-теоретичний аналіз певного вокального твору.

На основі чого відбувається осмислення стильових особливостей вокального твору: композиторський, поетичний; де відбувалось виокремлення

спільних стильових ознак, які надають вокальному твору самобутності й шарму. За даним методом ми здійснювали націлення студента до пошуку способів вокально-виконавського вияву цих віднайдених спільних рис. Опрацювання вокального тексту постає основою для опрацювання поетичного тексту. Це передбачає розуміння студентом сутності літературно-поетичного тексту, значення кожного слова в інтерпретації музичного твору. Визначення кульмінацій у музичних фразах, музичних частинах чи загальної кульмінації вокального твору включає врахування кульмінаційних моментів у літературно-поетичному тексті. Так раціональне використання можливостей літературно-поетичного тексту вокального твору: підкреслення важливих фрагментів і уточнення музичної думки вокального твору сприяє формуванню вокально-мовленнєвої культури студентів. Навчальна робота за даним методом уможливорює набуття студентом уміння використовувати логічну інтонацію для членування фраз на закінчені смислові відрізки, та донесення основної музичної думки до слухача. Логічна інтонація визначає комунікативний тип музичної фрази, така навчальна робота сприяє формуванню у студента власного ставлення до вокального твору, перенесення особистого бачення вокально-мовленнєвого виконання твору у реальну виконавську практику, сприяє становленню індивідуальної манери виконання та у цілому, формуванню вокально-мовленнєвої культури студента.

Зазначимо, що під час навчальної роботи студента над літературним текстом вокального твору виникають такі фонетичні труднощі, як неточна інтерпретація звучання слів, злиття звуків, асиміляція, явища фонетичної редукції ощо. Для того, щоб навчити студента самостійно вирізняти ці недоліки ми до методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики включили **метод розвитку фонематичного слуху**. Ми враховували те, що фонематичний слух постає у здатності особистості розрізняти звуки мовлення, ідентифікувати ці звуки за відповідними фонемами як одиниць сприймання. Фонематичний слух сприяє впізнанню в звуковому потоці слів і словосполучень, розподілу на смислові синтагми, а

також фонемі (додаток Д1). Викладач для навчальної роботи пропонує студенту незнайомий вокальний твір. Спочатку студент проспівує мелодійну лінію даного вокального твору, аналізує літературний текст. Після цього викладач пропонує студенту розподілити літературний текст на смислові синтагми, у співвідношенні з музичною формою даного вокального твору, а також частковими та загальною кульмінаціями. Викладач вказує студенту на фрагменти вокального твору, де відбулося злиття звуків під час співу. Ці фрагменти опрацьовуються студентом завдяки слуховому самоконтролю. Виявлена викладачем неточна мовленнєва інтерпретація звучання слів під час співу студентом мелодійної лінії передбачає здійснення повторного аналізу змісту літературно-поетичного тексту з виявленням центральних-опорних слів. Далі, викладач спонукає студента до співу певного фрагмента даного вокального твору для правильного донесення слів із використанням правильного співацького дихання, чіткої артикуляції, та залучення фонематичного слуху.

Отже, за даним методом уможлиблюється розвиток фонематичного слуху майбутніх учителів музики, сприяє набуттю вміння встановлювати недоліки власного вокального виконання. Тож, у подальшій вокально-педагогічній діяльності студент зможе правильно аналізувати звучання голосу учня і встановлювати недоліки у звучанні літературного тексту вокального твору.

Безумовно, здійснення навчальної роботи над музичним твором передбачає проведення музично-теоретичного аналізу. Спираючись на результати цього аналізу в особистості формується власне ставлення до цього музичного твору. Однак музично-творча робота над музичним твором постає тривалим процесом, який потребує застосування студентом інтелектуальних умінь. Опрацьовуючи вокальний твір студент має враховувати те, що цей твір містить два пласти: музичний і поетичний (літературний). Вокальна робота над виробленням чистого інтонування мелодійної лінії, фразуванням, музичним ритмом, динамічними відтінками тощо має проводитись порівняно



з роботою над літературним словом. При цьому є важливим здійснення розвитку музичної думки засобами літературного тексту даного музичного твору. Враховуючи те, що слова літературного тексту входять до системи лексико-семантичних відношень, які й визначають характер структурного прогнозування викладач має змогу впливати на розвиток у студента вміння прогнозувати художнє виконання музичного твору. Виходячи з цього ми розробили **метод антиципації під час вокальної роботи над музичним твором**. Цей метод передбачає залучення студента до самостійної навчальної діяльності над музичним твором за навчальною програмою. Спочатку викладач пропонує студенту проспівати мелодичну лінію на будь-який склад, і поставити в нотному тексті: позначки щодо музичного штриха, кульмінацій у музичних фразах, загальної кульмінації. У цьому процесі студент визначає характер мелодичної лінії, вокально-технічні труднощі над якими необхідно попрацювати. Далі опрацьовуючи літературний текст викладач спонукає студента до проспівування словосполучень, які складаються у слова та потім у фрази. Це впливає і на емоційність проспівування слова, що здійснюється такими музичними засобами як штрих, динаміка, темп виконання, фермата. Така вокальна робота над окремими словами літературного тексту в музичному творі сприяє розвитку аналітичних умінь студента, і сприяє набуттю вміння прогнозувати художнє виконання вокального твору. Таке прогнозування є творчим процесом, що передбачає творчий пошук щодо доцільного варіанту художнього виконання певного фрагменту музичного твору. Далі, викладач пропонує студенту опрацювати кожну музичну фразу, та визначити її місце в інтерпретації музичного твору. Студент під час навчальної роботи, передбачаючи смисл висловлювання, спирається на мовні і позамовні фактори. До цих факторів відносять: контекст вокального твору, особливості вокального голосу студента, умови виконання вокального твору, концертно-виконавський співацький досвід.

Отже, залучаючи студента до навчальної роботи за **методом антиципації** ми виходили з необхідності розвитку вміння прогнозувати

художнє виконання вокального твору через опрацювання літературно-поетичного тексту вокального твору та порівняти їх у виконанні без слів та зі словами. Це передбачає залучення студента до пошукової навчальної діяльності спрямованої до створення інтерпретації музичного твору.

Наступна група дослідницьких завдань на творчо-евристичному етапі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики передбачала їх спонукання до художньо-пошукової активності у набутті комунікативних умінь для взаємодії зі слухачами. Відзначимо, що під час концертного виступу зі слухачами взаємодіє як співак, так і концертмейстер. У навчальних умовах концертмейстер своїми виконавськими діями допомагає творчому самовиявленню студента під час його вокального виконання. Виконуючи інструментальний акомпанемент концертмейстер здатен емоційно налаштувати студента до співу, інтонаційно підтримати під час виконання складних для співу фрагментів вокального твору. Саме тому ми залучили до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики **метод активної взаємодії** з концертмейстером. За даним методом навчальна діяльність студентів під час практичних навчальних занять з «Методики вокального виховання» організовується із залученням концертмейстера. Нами було підібрано вокальні твори (додаток Ж), оскільки продуктом діяльності комунікативного спілкування вокального виконавця та концертмейстера постає саме музичний твір. Це передбачає узгодженість темпу виконання музичного твору, агогічних відхилень, динаміки, характеру, манери виконання. У цьому процесі вокальний виконавець не тільки співає, але й ансамблює з концертмейстером, використовує міміку, сценічні рухи тощо. Для навчальної діяльності за даним методом ми обираємо трьох студентів для вокальної роботи, над зазначеними вокальними творами. Ці студенти на 10 хвилин розташовуються по різних аудиторіях для того, щоб ознайомитись із особливостями мелодійної лінії вокального твору. Решта студентів залишається з організатором навчальної діяльності та концертмейстером. Кожен студент отримує бланк «Мої спостереження»

(додаток В. 1) і нотний матеріал. Під час навчальної роботи концертмейстера з кожним із трьох студентів решта занотовує до бланку дані щодо прізвища та ім'я студента, прізвища та ім'я концертмейстера, назви музичного твору та його авторів. Решта студентів спостерігаючи за роботою концертмейстера та студента занотовує до графи «Складні фрагменти мелодійної лінії, що опрацьовуються за допомогою концертмейстера» такти над якими відбувається робота. Уважно спостерігаючи за навчальними діями студента, а також педагогічними діями концертмейстера студенти заносять дані до графи «Отриманий навчальний результат».

На наступному етапі за даним методом організатор навчальної діяльності разом із концертмейстером здійснюють роботу над літературним словом даного вокального твору. Решту студентів викладач спонукає до спостереження за тим, наскільки активно взаємодіють студент і концертмейстер під час творчого пошуку щодо використання можливостей літературного тексту вокального твору. До графи «Складні фрагменти вокального твору, що опрацьовуються разом із концертмейстером» студенти занотовують такти у яких відбувається робота над вокальним твором. Обов'язково до графи «Отриманий навчальний результат» кожен студент занотовує свою думку. На останньому етапі навчальної роботи за даним методом викладач залучає всіх суб'єктів до обговорення. Під час такого обговорення студенти висловлюють свої думки, повідомляють про те, що нового вони пізнали під час спостереження за роботою концертмейстера та студента. Після обговорення студенти заповнюють графу «Загальний висновок». Отже, використання даного методу під час фахової підготовки майбутніх учителів музики сприяє створенню умов для спільної художньо-пошукової діяльності. Кожен студент якого було залучено до виконання співацьких дій активно застосовував комунікативні вміння як із концертмейстером, так і з рештою студентів, які виконували роль слухачів. Вокальна робота над літературним текстом вокального твору сприяє формуванню вокально-мовленнєвої культури студентів. До того ж, цей метод

застосовується для відображення педагогічних ситуацій, а також концертних ситуацій під час яких моделюються реальні ситуації з якими стикається музикант-виконавець. Відомо, що у процесі виконання вокального твору перед виконавцем постають комунікативно-мовленнєві завдання, які передбачають вокально-мовленнєву дію.

Зазначимо, що формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики це поетапний і довготривалий процес, який потребує не тільки застосування зусиль, але й розуміння практичної необхідності даного формування. Під час фахового навчання студенти навчаються використовувати набуті фахові знання та вокально-мовленнєві вміння в залежності від конкретної навчальної ситуації. Ми враховували те, що комунікативно-мовленнєва компетентність відображає орієнтацію майбутнього вчителя музики до самообілізації в різних умовах музично-педагогічної діяльності, до розуміння майбутнім учителем музики своєї відповідальної позиції та педагогічних ситуацій, у яких вчитель вокаліст-виконавець повинен чітко усвідомлювати що підготовленість вокального твору є запорукою успіху та стимулом до його самовдосконалення. Спираючись на це, до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики було уведено **метод опрацювання умовно-комунікативних вправ**. За даним методом викладач на індивідуальних заняттях з дисципліни «Постановка голоса» залучає студента до виконання умовно-комунікативних вправ. Основою цих вправ постає вокальний твір за навчальною програмою. Викладач обирає з нотного матеріалу необхідні фрагменти і пояснює студенту способи опрацювання цих фрагментів. Тобто співацька й вокально-мовленнєва робота фрагментарно поєднується, технічно-досконала вокалізація підтримується технічно досконалою артикуляцією на основі дотримання основ орфоепії, що сприяє до набуття студентами вокально-мовленнєвої компетенції, підтриманої додатковими комунікативними вміннями, активізуючись за умови мобілізації у передконцертний період.

Отже, використання **методу опрацювання умовно-комунікативних вправ** сприяє підготовці студента до різних виконавських ситуацій із якими він у подальшому може стикатись. Поряд із цим, студент оволодіває способами опрацювання фрагментів вокального твору з урахуванням запропонованих викладачем умов швидкої підготовки до концертного виконання.

Зазначимо, що майбутні вчителі музики під час фахового навчання готуються здійснювати музично-педагогічну діяльність, яка передбачає і проведення позаурочної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Безумовно, вчитель музики має досконало володіти художнім словом, виявляти виконавський артистизм та навчитись художньо-пошуковій діяльності, та вивчаючи новий вокальний твір самостійно досягати поставленої мети. Методами складання: **вокально-мовленнєвого конструкту та рольового перевтілення** можна залучати студентів до гри-драматизації що допомагає розкласти завдання на складники, а потім скласти їх у єдину концепцію, що передбачає відбір викладачам разом зі студентами нотного матеріалу щодо вокальних дуетів або тріо. Головне, щоб вокальні партії відповідали індивідуальним голосовим особливостям кожного зі студентів. Підготовчим етапом є епізодичне програвання музичного твору зі співом студентами своїх вокальних партій з листа. У цьому процесі викладач обирає фрагменти вокальних творів, які потребують додаткового мовленнєвого опрацювання. Поряд із використанням дикційних умінь під час співу викладач спонукає студентів до використання невербальних засобів спілкування як із партнером під час співу, концертмейстером, так і з глядачами. У цьому процесі викладач спонукає студента до перевтілення у відповідний образ. Навчальна робота у вокальному тріо чи дуеті передбачає власне включення студента у вокальну дію дотримуючись сюжетної послідовності, що відповідає нашим завданням підготувати студентів до художнього виконання вокально-мовленнєвих фрагментів, які поступово складаються та утворюють досконалий вокально-

мовленнєвий конструкт. Важливим є слухання партнера під час співу, та своїми сценічними діями налагоджувати цю взаємодію.

Отже, завдяки використанню **методу рольового перевтілення** викладач має змогу залучити студентів до художньо-пошукової діяльності, набутти комунікативні вміння, утримувати увагу слухачів, якісно виконувати твори, тощо.

Наступна група дослідницьких завдань спрямована до набуття студентами вмінь з досягнення мовленнєвої стилевідповідності, вироблення вокально-виконавської манери. Зазначимо, що формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики передбачає забезпечення їх умінь щодо опрацювання вокального твору викладеного українською мовою, яка для китайських студентів є іноземною мовою для належного висловлення інтерпретації заданого вокального твору. Під час художнього виконання вокального твору важливим є донесення сутності цього твору з використанням правильної вимови звуків, правильного перенесення слова, правильного акцентування слова, співу слова на ферматах тощо. Враховуючи те, що до навчальної програми «Постановка голосу» включено вокальні твори викладені німецькою, італійською, французькою, англійською мовами ми до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики включили **метод опрацювання літературного тексту музичного твору з незнайомими лексичними одиницями і багатофункціональними граматичними структурами**. За даним методом викладач залучає студентів до опрацювання літературних текстів вокальних творів, що викладені рідною та іноземними мовами. Обов'язковим є здійснення мовного перекладу даного фрагменту вокального твору для того, щоб студенти розуміли значення слів, які опрацьовуються на заняттях. Під час практичного заняття з дисципліни «Методика вокального виховання» викладач пропонує студентам для навчальної роботи вокальний твір, що містить літературний текст іноземною мовою заповнити бланк (додаток В. 2.) щодо назви музичного твору, його авторів. Слід зазначити мову, якою

викладено літературний текст даного вокального твору. Далі, викладач пропонує студентам проаналізувати літературний текст іноземною мовою. У процесі аналізу викладач спонукає студентів до використання можливостей Інтернету для здійснення перекладу й вимови незнайомих слів. Обов'язковим є прослуховування вокального твору у виконанні професійних співаків. Під час прослуховування студенти працюють із бланком занотовуючи необхідні дані до певної графи. Ця робота сприяє: правильності вимови слів розширює кругозір та сприяє до набуття вокально-мовленнєвого досвіду співу українською, іноземною мовою; правильності перенесення слів; правильному акцентуванню слів тощо. Враховуючи те, що у кожній мові існують специфічні фонемі, то важливим під час опрацювання літературного тексту є правильна вимова цих звуків. Для цього викладач пропонує спеціальні вправи. Далі виходячи з наявного мовного перекладу літературного тексту вокального твору студенти визначають центральні (опорні) слова у вокально-мовних фразах. Спираючись на дані щодо музичної форми, гармонічного аналізу вокального твору студенти визначають часткові та загальні кульмінації. Далі студенти визначають необхідність у дикційному підкресленні центральних слів, які несуть смислове навантаження тощо. Систематична вокальна робота з використанням даного методу у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесах сприяє виробленню індивідуальної вокально-виконавської манери. Слід зазначити, що фахове навчання майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах України здійснюється з урахуванням сучасних тенденцій вокального виконавства. Саме тому, поряд із набуттям студентами вокальних умінь під час фахового навчання необхідно створити умови для набуття ними вмінь яскравої презентації вокального твору. Спираючись на це ми до експериментальної методики формування вокально-мовленнєвої культури ввели **метод яскравої презентації вокального твору**. За даним методом формування вокально-мовленнєвої культури відбувається ІКТ засобами. За бажанням студентів викладач обирає у декількох із них вокальні твори за навчальною програмою. Решту студентів

викладач забезпечує нотним матеріалом. Завдання викладача постає у стимулюванні творчої пошукової діяльності студентів під час створення індивідуальної інтерпретації вокального твору. Таке створення передбачає добір добре впорядкованого доцільного навчального матеріалу. За даним методом викладач розподіляє студентів на дві групи. Студенти однієї групи опрацьовують музичний і літературний пласти вокального твору, а саме: здійснюють музично-теоретичний аналіз вокального твору; з'ясовують музичний стиль у якому створено вокальний твір; визначають музичну форму; розглядають тональний план; аналізують літературний текст щодо дикційних труднощів, центральних слів. Поряд із тим, студенти другої групи також аналізують вокальний твір для того, щоб використати знаки та символи закладені в музичному та літературному пластах як засіб інтерактивного пошуку даних. За допомогою відеоматеріалу вилученого з Інтернету студенти підбирають символи та знаки, які б сприяли розумінню слухачами сутності вокального твору. Плануючи яскраву презентацію даного вокального твору студенти виходячи з особливостей музичного твору підбирають відповідний відеоматеріал. Викладач спонукає студентів обох груп до обміну отриманих даних. Отже, завдяки **методу яскравої презентації** музичного твору викладач спонукає студентів до творчої пошукової діяльності, кінцевим результатом якої є представлення плану щодо презентації інтерпретації вокального твору. Отримані дані мають відповідати музичному стилю вокального твору, а також мають не порушувати його музичної форми, сприяти розкриттю змістовної сутності. Презентація вокального твору має гармонічно підкреслювати вокальні дії виконавця, що під час співу виявляє вокально-мовленнєву культуру.

Досягнення студентом мовленнєвої стилевідповідності у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесах вироблення вокально-виконавської манери потребує цілеспрямованої навчальної діяльності. Обов'язковою у цьому процесі є рефлексія, яка уможливилоє усвідомлення особистістю наявного рівня вокального розвитку, а також самооцінка



досягнутого навчального результату. **Методом професійно-проблемного рефлексування** [28] уможлиблюється залучення студентів до проведення рефлексійного уроку з його подальшим аналізом. Так під час практичного заняття з дисципліни «Методика вокального виховання» викладач пропонує студентам парну навчальної діяльності. Розподіляючись по парах студенти обмінюються нотним матеріалом. Кожен студент самостійно вивчає особливості вокального твору свого партнера, і вирішує над яким фрагментом вокального твору йому хотілося б попрацювати. На наступному етапі за даним методом студенти демонструють навчальну роботу в парі, а решта студентів спостерігають, аналізують. Це стимулює педагогічне мислення студентів відтворюючи реальну атмосферу навчання.

Отже, завдяки **методу професійно-проблемного рефлексування** уможлиблюється залучення студентів до навчальної роботи в парах для здійснення творчого пошуку щодо мовленнєвої стилевідповідності. Під час такої навчальної діяльності студенти залучаються до самостійної діяльності для актуалізації фахових знань, здійснення саморефлексії. Спостереження за вокальною роботою в інших парах уможлиблюється аналіз вокально-фонаційного та вокально-дикційного процесів, які спрямовані до вдосконалення художнього виконання вокального твору.

Таблиця 3.12.

**Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту за результатами третього етапу формувального експерименту**

<b>Творчо-виконавський компонент</b>				
Рівні	КГ (146 студентів)		ЕГ (148 студентів)	
	абс	%	Абс	%
Високий	14	9,576	28	18,9
Середній	81	55,4	90	60,75
Низький	51	34,8	30	20,25

Нами подано результати віднесення студентів до високого, середнього та низького рівнів, і з'ясовано що на відміну від контрольної групи у студентів експериментальної групи спостерігається значне зростання знань та вмінь, що формуються. Це наочно видно з рисунка 3.2, що доводить ефективність упровадження методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

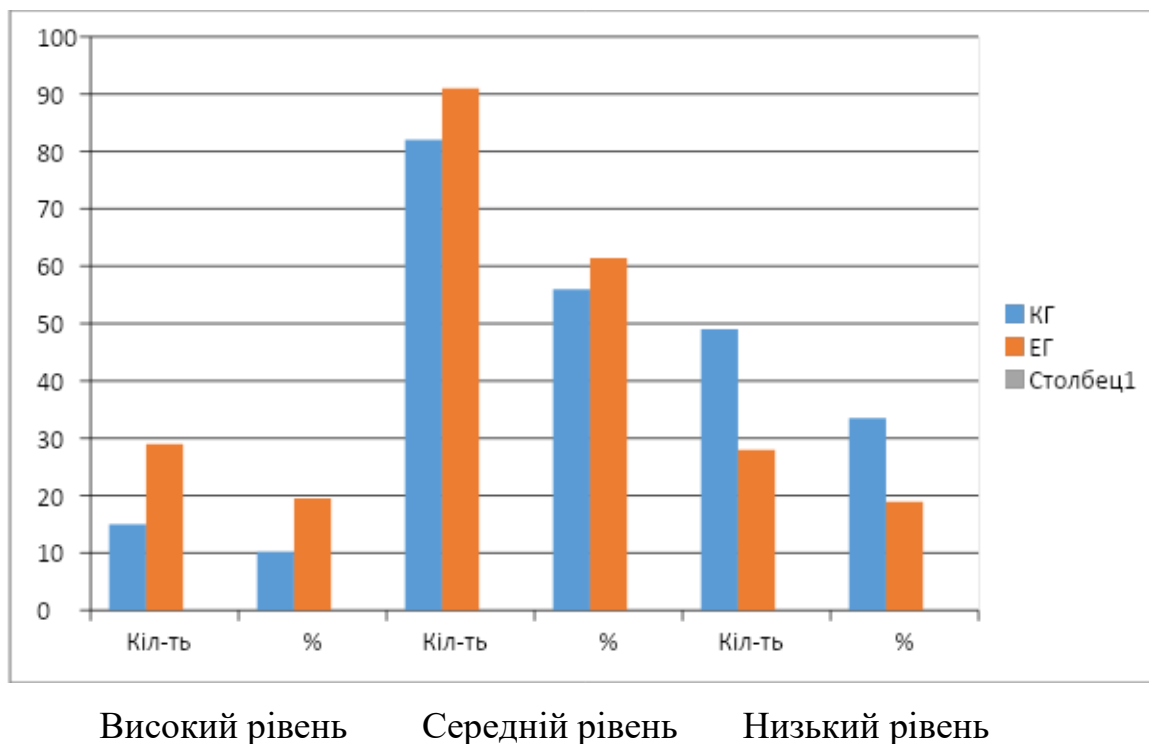


Рис. 3.2. Результативність упровадження методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики на формувальному етапі експериментальної роботи.

Наведені результати доводять, що студенти експериментальної групи мають достатньо високий рівень вокально-мовленнєвої культури. Після проведення формувального експерименту ми провели прикінцевий зріз, що уможливив виявити позитивні зміни у рівнях сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, що унаочнено в таблиці 3.13.

**Динаміка формування вокально-мовленнєвої культури  
у студентів КГ та ЕГ (%)**

Компоненти	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	до	після	до	після	До	після	До	після	до	Післ я	до	Після
Мотиваційно-інформаційний	8,2	10,2	7,4	20,25	51,9	56,7	52,6	62,1	39,6	32,8	39,8	17,5
Когнітивно-фонаційний	7,5	10,9	8,1	19,5	51,3	56	51,3	61,4	41	32,8	40,5	18,9
Творчо-виконавський	8,8	9,57	8,7	18,9	50,6	55,4	51,9	60,75	40,3	34,8	39,1	20,25
Загальний показник	8,2	10,2	8,1	19,5	51,3	56	51,9	61,4	40,3	33,5	39,8	18,9

Порівняльний аналіз статистичних даних засвідчив, що після проведення формувального експерименту високий рівень сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики збільшився на 11,4 %, середній рівень збільшився на 9,5 %. При цьому низький рівень сформованості вокально-мовленнєвої культури студентів факультетів мистецтв зменшився на 20,9 %, що відбулось завдяки переходу респондентів до високого та середнього рівнів. У контрольній групі після проведення формувального експерименту відбулись незначні позитивні зміни, а саме: високий рівень збільшився лише на 2%, середній рівень збільшився на 4,7 %, низький рівень зменшився на 6,85 %.

Проведення контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи було спрямоване на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. На даному етапі було виявлено рівні засвоєння студентами фахових знань і умінь і навичок, сформованості їх вокально-виконавських умінь, рівня готовності до виявлення вокально-мовленнєвої культури.

Проведення формувального експерименту передбачало створення умов для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між рівнями знань студентів контрольної та експериментальної груп передбачало статистичне опрацювання результатів попередньої сесії. При цьому кількісний склад студентів, які входили до експериментальної та контрольної груп істотно не вирізнявся.

Для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних груп на початку навчального року брались результати попередньої сесії, що статистичного опрацьовувались. До того ж, ми намагались урівняти інші фактори, що впливають на процес фахового навчання студентів: кількісний склад студентів експериментальної та контрольної груп істотно не вирізнявся; заняття проводились одним і тим же викладачем. Розподіл балів у ЕГ і КГ за результатами попередньої сесії студентів денного відділу I-IV курсів унаочнено в таблиці 3.14 та на рис.3.3.

Таблиця 3.14.

### Розподіл балів у КГ і ЕГ

Шкала оцінювання	Кількість студентів	
	КГ	ЕГ
Низький	42	22
Середній	50	74
Високий	54	52

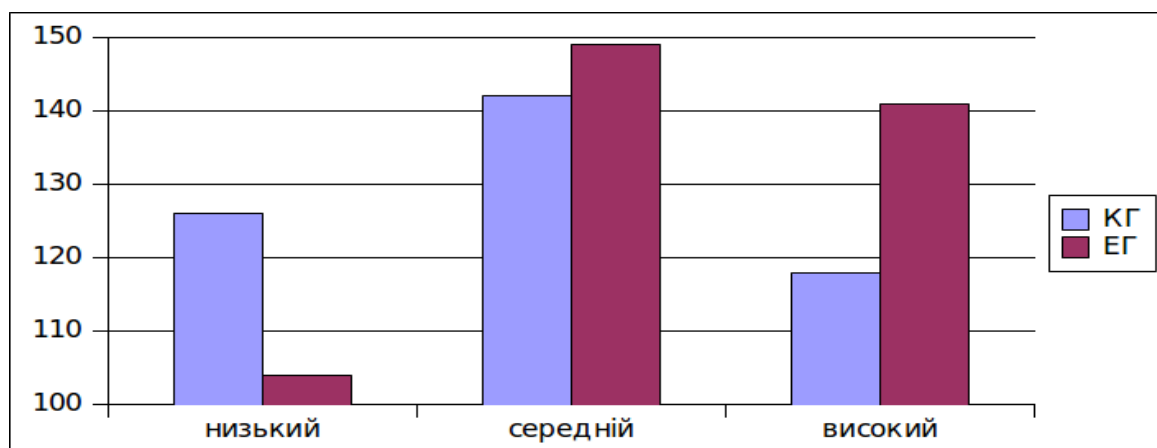


Рис. 3.3. Розподіл студентів у КГ та ЕГ групах

У подальшій роботі доцільним постає здійснення перевірки гіпотези про наявність статистично значущих відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних груп після формувального етапу експерименту.

На основі даних, наведених у таблиці 3.14, спочатку перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, зі статистичної точки зору, відмінностей між рівнями знань студентів експериментальних і контрольних груп. Для цього скористаємося  $\chi^2$  – критерієм Пірсона [19]. Експериментальні дані повністю задовольняють умови, що накладаються  $\chi^2$  – критерієм Пірсона: 1) експериментальні дані незалежні: тобто вибірки – випадкові; 2) загальний обсяг вибірки більше ніж 50, а частота кожної групи не менша за 5.

Шкалою вимірювань є шкала з  $C=3$  категоріями («низький», «середній», «високий»). Отже, кількість степенів свободи  $v=C-1=2$ .

Доцільним постає формулювання гіпотез:

*Нульова гіпотеза*  $H_0$ : ймовірність попадання студентів до контрольної та експериментальної груп в кожну з  $i$  ( $i=0, 1, 2$ ) категорій однакова, тобто  $p_{1i}=p_{2i}$  ( $i=0, 1, 2$ ), де  $p_{1i}$  – ймовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на  $i$  балів ( $i=0, 1, 2$ ) та  $p_{2i}$  – ймовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на  $i$  балів ( $i=0, 1, 2$ );

*Альтернативна гіпотеза*  $H_1$ : ймовірність попадання студентів до контрольної та експериментальної груп в кожну з  $i$  ( $i=0, 1, 2$ ) категорій різна, тобто  $p_{1i} \neq p_{2i}$  ( $i=0, 1, 2$ ) хоча б для однієї із  $C$  категорій.

Значення спостережуваного значення критерію Пірсона обчислюємо за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=0}^{C-1} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (*)$$

де

$Q_{1i}$  – кількість учасників контрольної групи, які набрали  $i$  балів;

$Q_{2i}$  – кількість учасників експериментальної групи, які набрали  $i$  балів.

Результати обчислення статистики  $\chi^2$  вказаних вибірок наведено у таблиці 3.15.

Таблиця 3.15.

**Обчислення  $\chi^2$  для контрольної та експериментальної груп до формувального етапу експерименту**

– $I$	– $Q_{1i}$	– $Q_{2i}$	– $S_{12i}$
– низький	126,00	104,00	25511,30
– середній	142,00	149,00	52107,34
– високий	118,00	141,00	386563,84
$\chi^2_{emp}$			<b>4,56</b>

З таблиці значень  $\chi^2$  для рівня значущості  $\alpha=0,05$  і кількості степенів свободи  $\nu=C-1=2$  знаходимо критичне значення  $\chi^2_{крит}=5,99$ .

Оскільки отримане значення  $\chi^2_{emp} < \chi^2_{крит}$  ( $4,56 < 5,99$ ), тобто не попадає до критичної області, що свідчить про те, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізняються за успішністю.

Перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, з статистичної точки зору, відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних груп за результатами підсумкового контролю. Для цього знову скористаємося  $\chi^2$  – критерієм Пірсона.

Необхідним постає сформулювання гіпотез:

–  $H_0$ : рівень знань студентів у контрольних групах не відрізняється від рівня знань студентів у експериментальних групах, тобто запропонована методика організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності не вплинула на рівень навчальних досягнень студентів;

–  $H_1$ : рівень знань студентів у контрольних групах відрізняється від рівня знань студентів у експериментальних групах, тобто рівень навчальних

досягнень змінився завдяки впровадженню запропонованої методики організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Розподіл балів у контрольних і експериментальних групах за результатами підсумкового контролю, подано у таблиці 3.16 та рисунку 3.4.

Таблиця 3.16.

**Розподіл балів у контрольних і експериментальних групах за результатами підсумкового контролю (після проведення експерименту)**

Шкала оцінювання	Кількість студентів	
	КГ	ЕГ
Низький	49	28
Середній	82	91
Високий	15	29

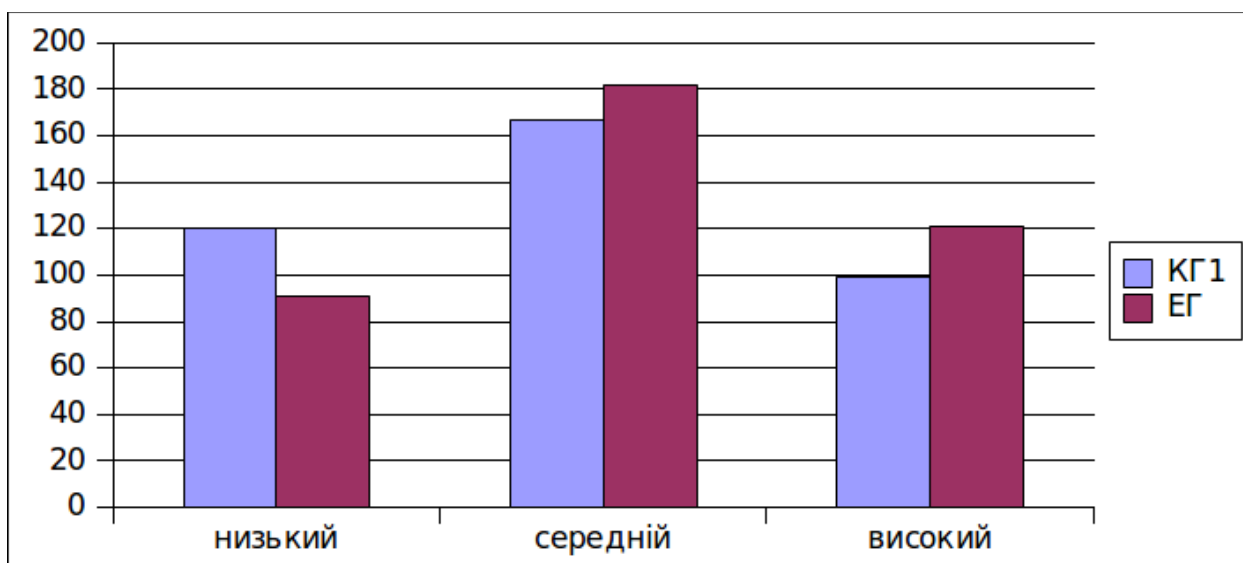


Рис. 3.4. Розподіл студентів у КГ та ЕГ групах за набраними балами вихідного контролю

Результати обчислення статистичних даних  $\chi^2$  для контрольної та експериментальної груп вказаних вибірок за формулою наведено у таблиці 3.17.

**Обчислення  $\chi^2$  для контрольної та експериментальної груп після  
формульованого етапу експерименту**

– $I$	– $Q_{1i}$	– $Q_{2i}$	– $S_{12i}$
– низький	120,00	91,00	519133,4
– середній	167,00	182,00	150442,7
– високий	99,00	121,00	406780
– $\chi^2_{емп}$			<b>7,08</b>

З таблиці значень  $\chi^2$  для рівня значущості  $\alpha=0,05$  і кількості степенів свободи  $\nu=C-1=2$  знаходимо критичне значення  $\chi^2_{крит}=5,99$ .

Оскільки отримане значення  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$  ( $7,08 > 5,99$ ), тобто гіпотеза  $H_0$  не приймається, а приймається гіпотеза  $H_1$ . Це означає, що достовірність розходжень характеристик експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю становить 95%.

За допомогою  $\chi^2$  – критерію *Пірсона* визначено достовірність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних після формульованого етапу експерименту. Далі визначимо саме на якому рівні ці відмінності відбулися (зросла кількість позитивних чи незадовільних оцінок). Для цього скористаємося критерієм  $\phi^*$  Фішера (*кутове перетворення Фішера*).

Визначаємо за необхідне формулювання гіпотез, а саме:

$H_0$ : Частка студентів експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, не вище, ніж у контрольній групі;

$H_1$ : Частка студентів експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, вище, ніж у контрольній групі.

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера:



- 1) жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю;
- 2) кількість спостережень у обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення.

Побудуємо таблицю, яка фактично є таблицею емпіричних частот за двома значеннями ознаки: якщо одержано оцінки «високий», «середній», то «ефект має місце», у протилежному випадку – «ефект відсутній» (табл. 3.20.). При цьому в обрахунках використовуються лише частки, що відповідають спостереженням, для яких ефект має місце.

Таблиця 3.18.

**Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера при порівнянні двох груп за часткою студентів, які мають позитивні оцінки за підсумковим контролем**

Групи	Ефект має місце		Ефект відсутній		Всього
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	
Контрольні	101	69	45	31	146
Експериментальні	111	75	37	25	148
Всього	212		82		294

За формулою  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$  (де  $P$  – відсоткова доля) обчислимо значення кутів для кожної з груп:  $\varphi_1(68,91\%)=1,96$ ,  $\varphi_2(76,90\%)=2,14$ .

Далі обрахуємо емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою:

$$\varphi^*_{\text{емп}} (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (*)$$

, де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій частці;

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій частці;

$n_1$  – кількість спостережень у першій вибірці (експериментальних групах);

$n_2$  – кількість спостережень у другій виборці (контрольних групах).

У даному випадку: 
$$\varphi^*_{емп} (2,14 - 1,96) \sqrt{\frac{386 \cdot 394}{386 + 394}} \approx 2,51$$

Критичне значення  $\varphi^*_{кр}$ , що відповідає прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості, дорівнює

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Тоді має місце нерівність  $\varphi^*_{емп} = 2,51 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ . Тобто емпіричне значення  $\varphi^*_{емп} = 2,51$  знаходиться у зоні значущості (рис. \*\*.3), гіпотеза  $H_0$  не приймається, а приймається гіпотеза  $H_1$ . Це означає, що достовірно, з рівнем значущості  $\alpha = 0,01$ , рівень знань студентів експериментальних груп за результатами підсумкового контролю, вище від рівня знань студентів контрольних груп.

Прийняття альтернативної гіпотези уможливило висловлення ствердження, що всі вибірки містять статистично значущі відмінності, а запропонована методика формування вокально-мовленнєвої культури студентів сприяє більш ефективному розвитку, ніж традиційна.

Для порівняння результатів дослідження було використано параметричні методи, за допомогою яких порівнювалися параметри генеральних сукупностей: середніх значень показників сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики за критерієм міра позитивного ставлення до вокального мистецтва, критерієм ступінь готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності, а також дисперсій. Формулювання висновків на основі отриманих характеристик здійснювалось на основі порівняння отриманих експериментальних даних. Це постало підставою для обчислення критерію міра емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій, з теоретичними

характеристиками та числовими показниками [10, с. 278]. Характеризуючи методи досліджень у професійній педагогіці, науковець визначає гіпотезу, що підлягає контролю, нульовою, а гіпотезу, яка порівнюється з нею – альтернативною. Для перевірки гіпотези нашого дослідження було застосовано порівняння дисперсій за допомогою F-критерію, який визначався за формулою [10, с. 277]:  $F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$ , де  $\sigma_1$  – більша дисперсія, а  $\sigma_2$  – менша дисперсія, які визначалися на основі цифрових даних першого і третього зрізів для визначення показників сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики за визначеними критеріями.

Дисперсії обчислювалися за формулою:  $\sigma^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{f}$ , де  $f$  – кількість студентів, які мають певний рівень сформованості вокально-мовленнєвої компетентності за кожним критерієм;  $(x_i - \bar{x})$  – різниця між величинами середнього балу  $\bar{x}$  і величиною показника кожного з рівнів (мінімального – 2 бали; середнього – 3 бали; достатнього – 4 бали і високого – 5 балів);  $N$  – кількість студентів у КГ та ЕГ, де обчислюється дисперсія.

Для перевірки достовірності отриманих результатів ми порівнювали показники емпіричного F-критерію контрольних ( $F_{emp-KG}$ ) та експериментальних груп ( $F_{emp-EG}$ ) з показниками теоретичного F-критерію ( $F_{krit}$ ), числові значення якого подано у стандартній таблиці [2, с. 278].

За умови, коли кількість ступенів свободи (кількість студентів у досліджуваній категорії груп мінус 1) буде знаходитись в межах від 24 до безкінечності і від 60 до 120 (як у нашому дослідженні:  $81 - 1 = 80$  та  $79 - 1 = 78$ ), то показник  $F_{krit}$  для КГ і ЕГ має перебувати в межах таких цифрових даних:

1,7...1,4;

1,6...1,3.

Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію ЕГ та КГ відповідно визначених меж  $F_{krit}$  свідчить, що  $F_{emp-KG}$  із значенням 2,35

виходить за вказані межі (від 1.7 до 1.3). При цьому  $F_{emp}$ -ЕГ з показником 1,69 підтверджує достовірність отриманих результатів.

Визначаючи в таблиці результати обчислення дисперсії і F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої компетентності студентів за критерієм міра позитивного ставлення до вокального мистецтва ми убачали: ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль; СБ – середній бал на певному етапі контролю; КС – кількість студентів; В – високий рівень; С – середній рівень; Д – достатній рівень; Н – низький рівень. Результати обчислення дисперсії та F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики за критерієм міра позитивного ставлення до вокального мистецтва відображено в табл. 3.19.

Таблиця 3.19

**Результати обчислення дисперсії і F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої компетентності студентів за критерієм міра позитивного ставлення до вокального мистецтва**

Група та КС	Етап	Показники для визначення F-критерію										$F_{emp}$	
		СБ	$f$								$\sum f$ ( $x_1 - x$ ) <sup>-2</sup>		$\sigma^2$
			В	С	Д	Н	В	С	Д	Н			
КГ 146	ВК	2,2	0	0	17	64	2,79	1,79	0,79	-	13,43	0,17	2,35
	ПК	3,4	3	30	45	3	1,59	0,59	-	-	31,56	0,39	
ЕГ 148	ВК	2,2	0	0	16	63	2,80	1,80	0,80	-	12,76	0,16	1,69
	ПК	3,9	8	57	14	0	1,08	0,08	-	-	21,54	00,27	

Результати обчислення дисперсії та F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики за

критерієм ступінь готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності відображено в таблиці 3.20.

Таблиця 3.20.

**Результати обчислення дисперсії і F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої компетентності студентів за критерієм ступінь готовності студентів до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності**

Група та КС	Етап	Показники для визначення F-критерію										F <sub>emp</sub>		
		СБ	f								$\sum f$ (x <sub>1</sub> -x) <sup>-2</sup>		$\sigma^2$	
			В	С	Д	Н	В	С	Д	Н				
КГ 146	ВК	2,2	0	0	17	64	2,79	1,79	0,79	-	0,21	13,43	0,17	2,35
	ПК	3,4	3	30	45	3	1,59	0,59	-	0,41	-	1,41	31,56	
ЕГ 148	ВК	2,2	0	0	16	63	2,80	1,80	0,80	-	0,20	12,76	0,16	1,69
	ПК	3,9	8	57	14	0	1,08	0,08	-	0,92	-	1,92	21,54	

Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію ЕГ і КГ із визначеними межами F<sub>crit</sub> свідчить, що F<sub>emp</sub>-КГ із значенням 2,35 виходить за вказані межі (від 1,7 до 1,3), а F<sub>emp</sub>-ЕГ з показником 1,69 підтверджує достовірність отриманих результатів. Результати обчислення дисперсії та F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої компетентності студентів за критерієм міра емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій відображено в табл. 3.21. В якій унаочнено порівняльний аналіз результатів обчислення дисперсії та F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої компетентності за критерієм міра емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій у ЕГ і КГ із визначеними межами F<sub>crit</sub>, свідчить, що F<sub>emp</sub>-КГ із значенням 2,11 виходить за допустимі

межі стандартних табличних даних, а  $F_{exp}$ -ЕГ з показником 1,5 підтверджує достовірність отриманих результатів.

Таблиця 3.21.

**Результати обчислення дисперсії і F-критерію на основі показників сформованості вокально-мовленнєвої компетентності студентів за критерієм міра емоційної саморегуляції вокально-виконавських дій**

Група та КС	Етап	Показники для визначення F-критерію										$F_{exp}$	
		СБ	$f$								$\sum f$ ( $x_i - x$ ) <sup>-2</sup>		$\sigma^2$
			В	С	Д	Н	В	С	Д	Н			
КГ 146	ВК	2,2	0	0	19	62	2,77	1,77	0,77	-	14,54	0,18	2, 11
	ПК	3,5	3	30	48	2	1,51	0,51	-	0,23	30,66	0,38	
ЕГ 148	ВК	2,2	0	1	17	61	2,76	1,76	0,76	-	16,43	0,21	1,50
	ПК	3,9	10	54	15	0	1,06	0,06	-	0,24	24,68	0,31	
									0,94	1,94			

Таким чином, експериментальне дослідження повністю підтвердило доцільність упровадження у навчально-виховний процес розробленої нами методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики. Зазначимо, що динаміка формування в студентів ЕГ вокально-мовленнєвої культури, починаючи з другого зрізу, суттєво випереджує аналогічні показники у КГ. У цілому, проведені математичні обрахунки отриманих результатів надають можливість для констатації того факту, що результативність формування показників вокально-мовленнєвої культури детерміновано педагогічними впливами, які були нами застосовані під час упровадження організаційно-методичної моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Отже, вивчення й аналіз динаміки формувального експерименту, узагальнення бесід зі студентами, обговорення відгуків викладачів повністю підтвердило правильність нашої робочої гіпотези, що й дало підстави для констатування доцільності використання організаційно-методичної моделі формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Проведення експериментального дослідження формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки уможливило формулювання таких висновків:

– результати констатувального експерименту зафіксували переважно середній та низький рівень вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики, основною причиною незадовільного стану сформованості зазначеного феномена постала відсутність методичного забезпечення формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки;

– ефективність процесу формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики полягає у здійсненні організації процесу набуття студентами формо-вживання та формо-творення літературно-поетичної складової вокального твору; уведенні навчальних вправ для здійснення студентами самоконтролю щодо дотримання орфоепічних норм у співацькій діяльності, дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності у виконанні вокального твору, до творчого самовираження у вокально-виконавській діяльності;

– згідно розробленої організаційно-методичної моделі було проведено формувальний експеримент на основі визначених педагогічних умов її забезпечення, поетапна методика формування вокально-мовленнєвої культури

майбутніх учителів музики включає три взаємообумовлених етапи: адаптивно-орієнтаційний, конструктивно-операційний, творчо-евристичний. Перший етап – *адаптивно-орієнтаційний*, націлений на конструювання змісту навчання і виховання, що адекватний завданням підготовки майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності в цілому, та спрямовувався на вироблення у студентів чіткої свідомої установки щодо набуття вокально-мовленнєвої культури, осмислення цінності літературного слова у вокальному творі та визначення орієнтирів художнього виконання вокального твору. Методичне забезпечення здійснювалось завдяки застосуванню системи методів, а саме метод цілеспрямованого збагачення знань, метод навчання у співробітництві, метод варіативності смислів ключового слова, метод навчальної роботи над лексичними труднощами та інші. Другий етап формульовального експерименту – *конструктивно-операційний*, передбачає стимулювання розвитку музично-педагогічної спрямованості майбутніх учителів музики на формування готовності до набуття власного тезаурусу вокально-виконавської діяльності. Цей етап спрямовувався на поповнення методичних знань студента щодо роботи над літературним текстом вокального твору. Розроблена система методів формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики на конструктивно-операційному етапі забезпечувала готовність студентів до набуття власного тезаурусу, оволодіння практичними навичками самостійної навчальної діяльності над вокальним твором (метод експертного аналізу, метод моделювання педагогічних ситуацій, «Взаємоконтроль у групах», метод результативності навчання). Третій етап – *творчо-евристичний*, передбачає формування творчо-виконавського компоненту вокально-мовленнєвої культури студентів, та спрямований на розвиток їх здатності здійснення операційно-аналітичних процесі під час навчальної роботи над вокальним твором, виявлення художньо-пошукової активності у набутті комунікативних умінь для взаємодії зі слухачами, досягнення мовленнєвої стилевідповідності у вокально-фонаційному та вокально-дикційному процесах вироблення вокально-



виконавської манери. Сукупність методів творчо-евристичного етапу було підпорядковано визначеним завданням педагогічної роботи цього етапу (метод антиципації – методи: передбачення подій, під час вокальної роботи над музичним твором, активної взаємодії з концертмейстером, опрацювання умовно-комунікативних вправ, рольового перевтілення);

– статистична обробка результатів підсумкового контрольного діагностування сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики дозволили здійснити розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за визначеними компонентами на три рівні: низький, середній, високий. Низький рівень сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики зафіксовано в контрольній групі у 33,5% студентів, у експериментальній 18,9%, середній у контрольній групі склав 56 %, в експериментальній – 61,4%, високий рівень у контрольній групі становить 10,2%, в експериментальній виявлено в 19,5% досліджуваних;

– порівняльний аналіз результатів дослідження дозволив виявити позитивну динаміку сформованості рівнів вокально-мовленнєвої культури студентів експериментальної групи, що свідчить про доцільність впровадження методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, а також про ефективність запропонованої методики;

– перевірка ефективності поетапної методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання засобом статистичних методів опрацювання даних свідчить про її ефективність.

### **Список використаних джерел до третього розділу:**

1. Александров С.Э. Рейтинг-анализ: учеб. Пособ. / С.Э. Александров, П. Э. Фадеев. – Минск: Тэхналогія, 1997. – 147 с.
2. Альтшуллер Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой

- личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Веткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 238с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст]: научное издание / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское издательство. –1990. – 559 с.
  4. Андросчук І. Використання кейс-методу в процесі підготовки майбутніх педагогів // Проф. становлення особистості. – 2013. – № 1. – С. 181–188.
  5. Багиев Г.Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Электронный ресурс] / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов//ЭМ.–Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru/read/m21/>
  6. Баер Удо. Независимая фирма. /пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой//. – Фирма: «Класс», 2013 – 552 с.
  7. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: [посіб. для вчителів] / А. О. Гін. – 2-ге вид., доп. – Луганськ, СПД Резников В. С., 2007. – 100 с.
  8. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / ред. Л. О. Савенкова, В. М. Приходько. – К.: КНЕУ. – 2009. – 343 с.
  9. Карпинська Л.О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лілія Олексіївна Карпинська. – Одеса, 2005. – 222 с.
  10. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Кыверялг А. А. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
  11. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / Михаил Владимирович Кларин. – Москва, 1998. – 180 с.
  12. Майкл Микалко, Игры для разума. Тренинг креативного мышления, СПб, «Питер», 2007. 67 с. Источник: <https://vikent.ru/author/983/>
  13. Офіційний сайт Г. С. Альтшуллера [Електронний ресурс]. – <http://www.altshuller.ru>
  14. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: [учеб.

- пособ.] / Панфилова А. П. – СПб. : ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.
15. Петров В. Основы теории решения изобретательских задач: учеб. [Эл. ресурс]. – Режим доступа: [http://ru.wikibooks.org/wiki/Основы\\_ТРИЗ](http://ru.wikibooks.org/wiki/Основы_ТРИЗ).
  16. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.-метод. посіб. для самот. вивчення дисципліни / [Г.М. Романова, В.А. Козаков, М.В. Артюшина, О.М. Котикова та ін.]; за заг. ред. В.А. Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.
  17. Рева Ю. Технологічний аспект виявлення і подолання причин неуспішності учнів та врахування індивідуального підходу у навчанні / Ю. Рева // Педагогіка вищої та середньої школи. Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – Вип. 25 – 596 с.
  18. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Тетяна Йосипівна Рейзенкінд. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – 640 с.
  19. Сидоренко Е. В. Метод математическо обработк в психологии. – СПб.: ОО «Речь», 2000. – 350 с,
  20. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Волгоград. гос. пед. ун-т, 1994. – 150 с.
  21. Ситуационный анализ / под ред. д-ра социол. наук, проф. Ю. П. Сурмина. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
  22. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. Сидоренко О., Чуба В. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 127 с.
  23. Степашко Л. А. М. А. Данилов — дидакт и методолог // Педагогика. 1999. № 2. С.123-125.
  24. Ткаченко Т. В. Постановка голоса как основа профессиональной побготовки будущего учителя музыки. – Харьков, 2000. – 230 с.
  25. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

26. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/49>
27. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–38.
28. Cruickshank D. Reflective teaching / D. Cruickshank. – Reston. Virginia, 1987. – 130 p.

**Основні авторські публікації Лю Мянї висвітлено у розділі:**

1. Лю Мянї. «Ключові аспекти формування культури вокального мовлення майбутніх учителів музики». //Сучасна мистецька освіта: матеріали науково-практичних читань пам'яті академіка А.Авдієвського /Укл.: доктор педагогічних наук, професор Козир А.В. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С. 225-228.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, що знайшло обґрунтування в авторській методиці формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики та її експериментальній перевірці. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань у дисертації дали змогу зробити наступні висновки.

1. У результаті узагальнення наукової літератури було встановлено недостатню розробленість проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, що підтвердило актуальність і новизну даної проблеми та вказало на нові пріоритети вдосконалення фахової підготовки, спрямовані на використання традиційних та інноваційних технологій вокального навчання та забезпечення ефективності процесу формування вокально-мовленнєвої культури студентів мистецьких факультетів. Аналіз літератури дозволив визначити теоретико-методологічне підґрунтя процесу формування даного феномена для реалізації забезпечення принципів культуровідповідності та опори на національно-культурні традиції вокального навчання в системі вищої музично-педагогічної освіти України.

2. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми, та практичним узагальненням, у дослідженні визначено: зміст, специфіку та авторське тлумачення поняття «вокально-мовленнєва культура майбутнього вчителя музики». Ми трактуємо його, як важливу особистісно-значущу якість фахівця, що характеризується сплавом надбаних і вдосконалених індивідуально-особистісних та професійних якостей у сфері вокально-технологічних досягнень, виступає уніфікатором педагогічної та виконавської складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики – носія та ретранслятора мистецьких цінностей. Встановлено, що вокально-

мовленнєва культура, як складова вокально-виконавської культури, ґрунтується на кращих традиціях національного вокального мистецтва, що дає змогу формувати в учнів основи вокально-мовленнєвої культури.

3. У дослідженні теоретично обґрунтовано структурні компоненти вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивно-фонаційного та творчо-виконавського компонентів. Розроблено критеріально-діагностичний апарат. Критеріями структурних компонентів вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики визначено *міру особистісної цілеспрямованості до формування вокально-мовленнєвої культури; ступінь специфічної технічно-виконавської та музично-педагогічної обізнаності; міру сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні та їх показники.*

4. Згідно означених критеріїв та показників сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у дослідженні визначено три рівні сформованості досліджуваного феномена (високий, середній, низький) з наданням якісних та кількісних характеристик. У результаті контрольного діагностування було виявлено: 8, 1% високого, 51,9% середнього і 39,8% низького рівнів сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

5. У дослідженні розроблено педагогічні умови: *професійна спрямованість до самоконтролю орфоепічних норм у співацькій діяльності; дотримання художньо-стильової мовленнєвої відповідності у вокальному виконавстві; спонукання до творчого самовираження у вокально-виконавській діяльності.* Визначено основні принципи досліджуваного феномена: *культуровідповідності, вокально-мовленнєвої ідентичності, рефлексивності, поліхудожності, професійної спрямованості, інтегративності.* Створено організаційно-методичну модель формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

6. Розроблена авторська методика формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, апробована у перебігу трьох етапів *формуального експерименту: адаптивно-орієнтаційному, конструктивно-операційному та творчо-евристичному*. На першому етапі педагогічна робота полягала у розширенні тезаурусу студентів, усвідомленні важливості оволодіння мистецькими знаннями завдяки методам: *індивідуальної підтримки; діалогічної взаємодії; аналітичного сприймання; результативного навчання; активізації слухового сприйняття під час відтворення фонем та ін.* Другий етап спрямований на поповнення методичних знань студентів щодо роботи над літературним текстом вокального твору, проходив у процесі вирішення завдань когнітивного спрямування. На цьому етапі студенти заохочувались до використання різних видів пам'яті, сприймання й мислення під час опрацювання вокально-мовленнєвого матеріалу, завдяки методам: *прискороженого розбору вокального твору; складання ессе; виконання вокальних творів; моделювання; «Ланцюжок відпрацювання мовленнєвих умінь» метод; частково-пошуковий метод; метод стимуляції когнітивної діяльності; метод інтегративного співставлення та ін.* Третій етап формуального експерименту забезпечив студентам фіксацію стійкої установки до оволодіння мовленнєвою стилевідповідністю. На цьому етапі у студентів були сформовані стійкі уміння: *з представлення художньо-обґрунтованої інтерпретації вокального твору; зі здійснення пошуку інваріативних підходів у вирішенні вимовно-вокальних проблем.* Даний етап роботи забезпечував студентам можливість оволодіти прийомами емоційної саморегуляції виконавських дій, за допомогою методів: *емоційно-образної концентрації; моделювання вокальної комунікації; яскравої презентації музичного твору; мовленнєвої стилевідповідності у вокальному виконавстві та ін.* Представлені етапи, забезпечили реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки формування у студентів вокально-мовленнєвої культури у процесі фахової підготовки, а також дозволили експериментально перевірити

ефективність методики формування вокально-мовленнєвої культури студентів.

7. Експериментально перевірено ефективність запропонованої методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. Порівняльний аналіз статистичних даних засвідчив, що після проведення формувального експерименту високий рівень сформованості вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики збільшився на 11,4 %, середній рівень збільшився на 9,5 %. При цьому низький рівень сформованості вокально-мовленнєвої культури студентів зменшився на 20,9 %, що відбулось завдяки переходу респондентів до високого та середнього рівнів. У контрольній групі після проведення формувального експерименту відбулись незначні позитивні зміни, а саме: високий рівень збільшився лише на 2%, середній рівень збільшився на 4,7 %, низький рівень зменшився на 6,85 %. Завдяки використанню методів математичної статистики при обробці експериментальних даних ми мали змогу підтвердження достовірності отриманих нами даних, що доводить дієвість та ефективність запропонованої методики формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розгляду проблеми формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, подальших наукових розробок потребують питання формування вокально-мовленнєвої культури з урахуванням специфіки навчання студентів-іноземців на мистецьких факультетах педагогічних університетів України.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Додаток А. 1

Анкета:

1. Як Ви розумієте вокально-фонаційний процес?
2. Напишіть складові вокально-фонаційного процесу.
3. Як Ви розумієте вокально-дикційний процес?
4. Що таке виконавська манера співака?
5. Яким чином формується вокально-виконавська манера співака?
6. Які знання необхідно використати співаку під час опрацювання виконавської манери?
7. Як Ви розумієте поняття «мовленнєва стилевідповідність»?

#### Додаток А. 2

Анкета:

1. Яким чином співак взаємодіє з концертмейстером?
2. Яка взаємодія має відбуватись між вокальним виконавцем і слухачами?
3. Що Ви розумієте під поняттям «комунікативні вміння»?
4. Завдяки яким засобам співак налагоджує комунікативний зв'язок зі слухачами?
5. Чи важливо співаку відпрацьовувати поведінку на сцені? Які вміння необхідно використовувати співаку під час такого художнього пошуку?
6. Як Ви розумієте поняття «емоційна саморегуляція співака»?
7. На якому етапі вокальної роботи над вокальним твором співак працює над емоційним виконанням твору? »

#### Додаток А. 3

Анкета:

1. Чи вмієте Ви здійснювати самостійне опрацювання вокального твору?
2. На якому етапі вокальної роботи над музичним твором здійснюється робота над вокально-виконавською манерою?
3. Яким чином Ви працюєте над літературним текстом вокального твору?
4. Опишіть етапи Вашої роботи над літературним текстом вокального твору.
5. Як здійснюється вокальна робота над ритмічними ускладненнями у вокальному творі та порівняйте з дикційними?
6. Які дикційні прийоми використовує співак для висловлення змістової сутності твору (відповідної динаміки, темпо-ритму вокального слова)?

7. Що вбирає в себе вокальна робота співака над кульмінаційними фрагментами в музичному творі?

Додаток А.4

### Контрольна № 1

1. Проспівати одну і ту ж фразу варіативно (висловлення різного емоційного стану). У нотах поставте позначки. Запишіть на диктофон виконання вокальних фрагментів.

2. Проаналізуйте три фрагменти з вокальних творів викладених різними мовами.

3. Опрацюйте фрази з незнайомими лексичними одиницями.

4. Розберіть багатofункціональні граматичні структури.

5. Проаналізуйте отримані дані.

6. Підберіть три твори для навчальної роботи, що містять паузи між музичними фразами.

7. Уважно проаналізуйте обрані фрагменти вокальних творів, проспівайте їх.

8. Опишіть прийоми закінчень співу музичних фраз і прийоми початку співу після паузи (використовуючи орфоепічні норми).

Фрагмент №1 Назва:

Фрагмент №2 Назва:

Фрагмент №3 Назва:

Додаток А.5

### Контрольна робота № 2

1. Опрацюйте поданий літературний текст з поданими завданнями. Результати самостійної роботи запишіть на диктофон.

2. Проаналізуйте поданий фрагмент музичного твору.

Назва музичного твору:

Фрагмент, такти:

3. Заплануйте спів трьох варіантів даного фрагменту з використанням різних музичних штрихів.

4. Обґрунтуйте доцільність використання даних штрихів.

5. Запишіть на диктофон визначені вами три варіанти співу даного фрагменту

6. Прослухайте в навушниках фрагменти вокальних творів. Проаналізуйте звучання.

7. Прослухайте декілька разів і з'ясуйте які музичні твори містять однакові дикційні труднощі (поєднайте твори в пари).

**Контрольна робота № 3**

1. Оберіть для навчальної роботи два вокальних твори із запропонованих, а саме ті, які відповідають особливостям вашого вокального голосу. Відшукайте дикційні труднощі у кожному творі, вкажіть конкретні фрагменти і самостійно розробіть вокально-мовленнєві вправи для їх усунення.

Вокальна вправа № \_\_\_ фрагмент твору:

Такти:

Обґрунтування:

Вокальна вправа № \_\_\_ фрагмент твору:

Такти: Обґрунтування:

Вокальна вправа № \_\_\_ фрагмент твору:

Такти:

Обґрунтування:

2. Прочитайте поданий літературний текст. Покладіть цей текст на подані варіанти ритмічних малюнків.

3. Перегляньте й проаналізуйте подані фрагменти вокальних творів. На початку музичної фрази є динамічна позначка, а далі немає вказівок щодо динамічного розвитку даного фрагменту вокального твору. Проспівайте кожен фрагмент музичного твору і з'ясуйте доцільність використання динамічних позначок для художнього висловлення літературного тексту вокального твору. Запишіть власне виконання деяких вокальних творів на диктофон.

4. Прослухайте в навушниках пари фрагментів вокальних творів і визначте, які з них містять однакові дикційні труднощі (поставте знак «+»), а які – ні (поставте знак «-»).

Фрагмент № \_\_\_ Назва:

Фрагмент № \_\_\_ Назва:

Фрагмент № \_\_\_ Назва: так само далі.

Додаток А.7

**Тести застосовані у педагогічному експерименті.**

**Шановні студенти!**

Ми звертаємось до вас із проханням обрати тільки один із варіантів за кожним твердженням чи питанням.

1. Вокально-мовленнєва культура співака включає:

а) культурну поведінку співака під час співу вокального твору;

б) урахування особливостей аудиторії для якої здійснюється художнє виконання вокального твору;

в) виявлення під час співу вокального твору наявних мистецьких знань і вмінь, виявлення високого рівня духовного розвитку, помірність і доцільність у художньому виконанні вокального твору, а також артистизму;

г) відповідний одяг під час виконання вокального твору певного музичного стилю, а також поведінка на сцені, артистизм.

2. Вокальна вправа це:

а) тренувальна вправа для голосових зв'язок співака;

б) це частина навчального комплексу розспівок перед початком вокальної роботи над музичним твором;

в) вправа, що передбачає спрямованість на розвиток конкретної навички у співака, містить певні вокальні труднощі та розрахована для виконання конкретним типом вокального голосу;

г) вокальна вправа для будь-якого типу вокального голосу.

3. Дихальна навчальна вправа це:

а) це вправа для конкретного типу вокального голосу, що спрямована до набуття співаком навички правильного співацького дихання;

б) вправа, що містить складні для виконання приклади набору співацького дихання;

в) вправа, що передбачає природне звучання вокального голосу;

г) вправа для вироблення навички у співака контролювати набір, розподіл співацького дихання.

4. Обґрунтуйте поняття «рухливі нюанси» у вокальному творі:

а) послідовне збільшення динаміки звучання вокального твору;

б) послідовне зменшення динаміки звучання вокального голосу;

в) багато композиторських позначок щодо динаміки в нотному матеріалі вокального твору;

г) динамічні відтінки *crescendo* та *diminuendo* що вказані композитором у вокальному творі з метою зміни сили звучання вокального голосу співака.

5. Як ви розумієте поняття «фактура» вокального твору?

а) гармонічна насиченість у вокальному творі;

б) якість звучання вокального голосу співака;

в) поступове зростання динаміки, що призводить до загальної кульмінації у вокальному творі;

г) сукупність засобів музичної виразності, що являє технічний склад вокального твору, його музичної тканини.

6. Діапазон вокального голосу це:

а) широта природних можливостей співака;

б) послідовне розкриття співаком своїх вокальних можливостей під час співу;

в) звуковий об'єм голосу співака від самого низького до самого високого звуку;

г) високий звук, який можуть виконувати співак із певним типом вокального голосу.

7. Дайте визначення поняття «художня виразність вокального голосу»:

а) виразна вимова співаком слів вокального твору під час співу;

б) виразна міміка співака під час співу вокального твору будь-якого характеру, викладеного у будь-якому музичному стилі;

в) якість вокального виконання, що впливає на сприйняття слухачами змістовності вокального твору.

8. Дайте визначення поняття «співак-інтерпретатор»:

а) виконавець музичного твору, що здійснює його тлумачення спираючись на суб'єктивне його розуміння;

б) співак, який самостійно здійснює музично-теоретичний аналіз вокального твору;

в) виконавець вокального твору, що у своєму виконанні висловлює композиторський задум;

г) досвідчений музикант, який використовує здобуті знання для взаємодії із публікою під час концертного виконання вокального твору.

9. Інтерпретація вокального твору це:

а) зміна динаміки у вокальному творі під час його художнього виконання;

б) тлумачення, що здійснює виконавець музичного твору, спираючись на музично-теоретичний аналіз, а також враховуючи особливості вокального голосу;

в) заміна позначок вказаних композитором у нотному матеріалі вокального твору.

**Ключ:** 1) б; 2) а; 3) в; 4) а; 5) г; 6) г; 7) в; 8) в; 9) б; 10) а.

## Додаток Б

### Додаток Б. 1

**«Лист зауважень і пропозицій»** (зразок для заповнення бланку)

1.1. Метод донесення значення літературного слова під час співу у вокальному дуеті.

1. Назва вокального твору. Автори.
2. Прізвища й імена студентів:
3. Фрагменти музичного твору:
4. Зауваження:  
(ЗРАЗОК ДЛЯ ЗАПISУ)

### Додаток Б. 2

1.2. Метод навчальної роботи над лексичними труднощами.

1. Назва вокального твору. Автори.
2. Лексичні труднощі:
3. Лексичні одиниці у переносному значенні:
4. Лексичні одиниці без інформаційного навантаження:
5. Багатозначні слова:

(ЗРАЗОК ДЛЯ ЗАПISУ)

### Додаток Б. 3

1.3. Метод внутрішнього промовляння літературного тексту у вокальному творі

1. Назва вокального твору. Автори.
2. Треба застосувати правила орфоєпії:
3. Виявлені дикційні труднощі:
4. Узагальнення:  
(ЗРАЗОК ДЛЯ ЗАПISУ)

### Додаток Б. 4

*Метод мозкового штурму.*

**План проведення «мозкового штурму»**

1. Кожен студент аналізує нотний матеріал вокального твору.
2. Прослуховуючи звукозапис чи відеозапис художнього виконання даного музичного твору студенти аналізують літературний текст.
3. Хвилини релаксації передбачають самостійну роботу над літературним текстом вокального твору з обов'язковим занотуванням ідей, думок що виникли.
4. Необхідно уважно вислухати ідеї інших учасників. Не критикувати,

а висунути свою ідею.

5. Працюйте в темпі намагаючись висунути якомога більше ідей.

6. Розглядаючи особливості літературного тексту обов'язково спирайтесь на музичний пласт даного вокального твору.

7. Важливим є вироблення власного бачення щодо поставленої проблеми, та висловлення своєї думки.

Додаток Б. 5

*Метод накопичення вокально-мовленнєвого досвіду.*

**«Моє професійне Я»**

Поняття:

Музичні терміни:

Виявлені взаємозв'язки між вокально-мовленнєвими прийомами:

Назва музичного твору:

Автори:

Результати пошуку даних:

Нове:

(ЗРАЗОК ДЛЯ ЗАПISУ)

Додаток Б. 6

*Метод експертного аналізу(2.2).*

**План вокального розвитку учня**

Назва вокального твору. Автори.

Виявлені вокальні труднощі:

Параметри правильного звучання вокального голосу учня шкільного віку:

Рекомендовані вправи:

Вправи із застосуванням різних видів пам'яті учня:

Вправи для розвитку сприйняття учня:

Вправи для розвитку музичного мислення учня:

(ЗРАЗОК ДЛЯ ЗАПISУ)

Додаток Б. 7

*Метод результативного навчання (2.3)*

**«Формування вокально-мовленнєвої культури учня»**

1. Назва вокального твору. Автори.

2. Етапи формування вокально-мовленнєвої культури:

3. Цілеспрямована вокальна робота над усуненням недоліків:

4. Прищеплення необхідних знань:

5. Набуття учнем умінь:

(ЗРАЗОК ДЛЯ ЗАПИСУ)

Додаток Б. 8

*Метод перехресного опрацювання вокальних творів.*

**Опрацювання вокального твору в парі**

Студенти:

Назва вокального твору. Автори.

Аудіо-запис.

Аналіз.

Тренінгові вправи.

Результат.

(ЗРАЗОК ДЛЯ ЗАПИСУ)

Додаток Б. 9

*Види пам'яті й готовність до відтворення інформації (за Л.Мацко та М.Прищак, навч. метод. посібник: «Основи психології та педагогіки»)*

На сьогодні класифікують чотири види пам'яті: образна, словесно-логічна, рухова та емоційна.

Образна – запам'ятовування образів, уявлень конкретних предметів, явищ, їх властивостей, наочно даних зв'язків і відносин між ними (зорова, слухова, тактильна тощо). Словесно-логічна – це думки, поняття, судження що відображають предмети і явища в їх істотних зв'язках і відносинах, наприклад думки й мова взаємопов'язані. Рухова – запам'ятовування та відтворення своїх рухів. Емоційна – запам'ятовування реципієнтом своїх емоцій та почуттів. За тривалістю існують: короткочасна, довгочасна, оперативна пам'ять. Короткочасна – запам'ятовування матеріалу, його відтворення і нетривале зберігання. Довготривала – набування й закріплення знань, умінь і навичок, зберігання та наступне використання в дії. Оперативна – запам'ятовування, відтворення оперативної інформації, потрібної для використання в поточній діяльності. За способом запам'ятовування пам'ять буває: мимовільна та довільна.

До умов успішного запам'ятовування віднесено: багаторазове, розумно організоване й систематичне повторення. Умовами успіху довільного запам'ятовування є дієвий характер засвоєння знань, інтерес до матеріалу, його важливість, установка на запам'ятовування тощо.

Індивідуальні особливості пам'яті: швидкість – визначається кількістю повторень, потрібних людині для запам'ятовування нового матеріалу; точність – характеризується відповідністю відтвореного тому, що запам'ятовувалося, та кількістю допущених помилок; міцність – виявляється в тривалості зберігання завченого матеріалу (або повільністю його забування). Готовність до відтворення – виявляється в тому, як швидко та легко в потрібний момент реципієнт пригадує потрібні відомості.



## Додаток В

Додаток В. 1

*Метод активної взаємодії з концертмейстером. Мої спостереження.*

Студент №1. Прізвище та ім'я:

Прізвище та ім'я концертмейстера:

Назва музичного твору. Автори.

Складні фрагменти мелодійної лінії, що опрацьовуються за допомогою концертмейстера.

Отриманий навчальний результат:

Студент №2. Прізвище та ім'я:

Прізвище та ім'я концертмейстера:

Назва музичного твору. Автори.

Складні фрагменти мелодійної лінії, що опрацьовуються за допомогою концертмейстера.

Отриманий навчальний результат:

Студент №3. Прізвище та ім'я:

Прізвище та ім'я концертмейстера:

Назва музичного твору. Автори.

Складні фрагменти мелодійної лінії, що опрацьовуються за допомогою концертмейстера.

Отриманий навчальний результат:

(ЗРАЗОК ЗАПОВНЕННЯ)

Додаток В. 2.

*Метод опрацювання літературного тексту (1.2)*

**Вокальний твір, української та іноземною мовою.**

Для китайських студентів вокальний твір українською мовою.

Назва вокального твору. Автори.

Мова якою викладено літературний текст вокального твору:

Правильна вимова звуків:

Правильне форматування слова:

Правильне акцентування слова:

Центральні слова у вокальному творі:

Часткові кульмінації:

Загальна кульмінація:

Слова на ферматах:

Застосування вокально-мовленнєвого конструкту:

Висновки:

## Додаток Г

### Приклади проведених навчальних тренінгів формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики

*Навчальні тренінги. Пояснення:* процес формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики проходить у практичному забезпеченні набутих знань та підтримується завдяки впровадженню тренінгів, як форми активізації навчальної діяльності, відповідає принципам нашої методики в організації навчальної практики студентів. Тренінги спрямовано на розв'язання реальних завдань в актуальному професійному контексті – підготовці до нового, для вчителя музики різновиду професійної діяльності – вокального виконавства за умови сформованої вокально-мовленнєвої культури. **Тренінгові справи** «Ігрові (ділові, ролеві ігри), кейси, групова дискусія, мозковий штурм, відеоаналіз, та ін.

#### Додаток Г 1.1

### Практична робота з формування вокально-мовленнєвої культури студентів

**Перший етап** формування вокально-мовленнєвої культури **адаптивно-орієнтаційний:** *застосовано тренінги орієнтаційного характеру, емоційно-вольова саморегуляція (ЕВС), здатність до подолання орфоепічних ускладнень в умовах невизначеності дій.* Тренінгова форма навчання забезпечувала студентам набуття навичку ЕВС. Публічна діяльність передбачає вироблення стресової стійкості, вироблення навичок емоційно-вольової саморегуляції у вокальному виконавстві. Навчальні тренінги – ефективний засіб формування стресостійкості. Досягнення результативності в орфоепічній унормованості у вокально-мовленнєвій практиці. Вироблення вольових якостей які забезпечують до збереження когнітивної точності (змодельована акустично-фізіологічна фонема). Забезпечення дикційної доцільності для досягнення ефекту точності вимовного характеру. Емоційно-вольова, емоційно-моторна, емоційно-сенсорна стійкість тощо. Психологічна готовність: розуміння власних потреб, до вимог суспільства; усвідомлення мети; осмислення й оцінка умов діяльності, актуалізація досвіду; визначення ефективних способів вирішення завдань; передбачення прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань та необхідності досягнення результатів; мобілізування сил у відповідності з умовами і завданнями. Відмінність між емоційною та емоційно-вольовою стійкістю. **Результат:** досягнення емоційно-вольової стійкості у виконавстві студентів.

**Другий етап** формування вокально-мовленнєвої культури **конструктивно-операційний**: використано інтелектуально-креативні ігри у перебігу яких виконуються відповідні завдання («Вокальний-квест», «Вокально-мовленнєвий імідж»; розробка особистісно-фахового портфоліо вокаліста-виконавця; проектного планування, тощо; проективний метод); тренінг самостійна інтерпретація вокального твору, порівняння зі зразково-еталонним виконанням, вироблення власної стратегії виконання та її сценічне втілення; вокальна імпровізація на формовживання. Передбачає: інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів. Співбесіди, пояснення, тьюторський супровід. Інтелектуально-креативна гра «Вокальний-квест», передбачає здобуття студентами навичок слухового експрес-аналізу зразків вокально-виконавських фрагментів (виконанні професійних співаків та якісного аматорського виконання), обраних вокальних творів українських композиторів-класиків.

Для відпрацювання завдань з формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики, ми задіяли ігровий метод. Гра «Вокально-мовленнєвий імідж» передбачала створення мініні-моделі, сутність якої полягала в тому, що кожен співак – це неповторний світ, в якому різняться гендерна природа, фізіологія, тип голосу, тембральне забарвлення, емоційно-енергетична складова темпераменту, окрім того навченість, як рівень підготовленості та інтелект співаючої людини, які наповнюють фонацію та вокальне слово співаючого особистісним смислом, трансформованим виявом особистості через діяльність. Засобами гри «Вокально-мовленнєвий імідж» передбачалось створення проекту самопрезентації. Акценти самопрезентації передбачали творчі вияви студентів за планом: 1) самостійне обрання вокального твору українського композитора (класика); 2) досконале виконання твору перед групою студентів, охоплених експериментальною роботою, за показниками (якість вокального виконання, якість вокального мовлення); 3) виконання вокального твору – як цінності української вокальної культури; тощо.

Отже: перший і другий тренінги сприяли розробці особистісно-фахового портфоліо вокаліста-виконавця, який підтримувався проектним плануванням, виходячи зі співацьких можливостей студентів.

**Третій етап** формування вокально-мовленнєвої культури – **творчо-евристичний**: використано рольові ігри, до яких віднесено: «Клуб вокалістів-новаторів» – передбачав створення бази даних з відео-кліпами студентів вокалістів-виконавців, медіа-супровід занять, застосування веб-технологій, аналогових та цифрових; інформаційно-звукової бази аналогів еталонного виконання вокальних творів української класики для формування вокально-

*мовленнєвих навичок студентів.* У мережі Інтернет студенти знаходили варіанти вокального виконання творів які вони розучували на практичних заняттях, завдяки цьому поступово утворювалась електронна база, яка послужила відправним варіантом для вокально-мовленнєвого розбору вокального твору, що знаходився у стані вивчення. Отримати інформацію з зареєстрованих бібліотечних каталогів (цілком достовірних та джерело-емких), підготувати коротке повідомлення, що носить оригінальний розвиваючий характер та відноситься до історії написання, даних про композитора, поета, знаходження інформації історичного характеру про виконавців, які долучались у творчості до виконання творів, цікавих історичних подій які пов'язують з певним вокальним твором тощо. В мережу Інтернету викладалась інформація з відео-кліпами студентів вокалістів-виконавців, медіа-супровід занять. Застосування веб-технологій (аналогових та цифрових носіїв) сприяло створенню інформаційно-звукової бази («мінуси» та «плюси») аналогів еталонного виконання вокальних творів української класики для формування вокально-мовленнєвих навичок студентів. Для обміну інформацією було створено контактну групу у Skype, проводились заохочувальна робота з використанням блогу. **Результат:** Було створено комп'ютерну базу даних формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики: само-презентації; педагогічне експериментування у процесі пошуку інваріантних підходів у вирішенні мовленнєвих проблем у вокальних творах що вивчаються тощо. Основними формами педагогічної роботи було визначено: індивідуальні (урок-діалог), групові (наукові семінари, тренінги), та творчо-самостійна робота студентів.

## Додаток Д

### Розбір літературної складової вокального твору, поетичного тексту.

Студенти залучаються до фонетико-фонематичного розбору кожного (ускладненого для вокального мовлення) слова: 1. слово (записати орфографічною, фонематичною та фонетичною транскрипцією). 2. наголос (основний і, де можливо, побічний). 3. визначити кількість складів (фонетичних), їх характеристика (відкритий, закритий, прикритий, неприкритий, наголошений, ненаголошений, побічно наголошений). 4. визначити кількість літер у слові (назвати їх), фонем і звуків.

Невідповідність між літерами, фонемами і звуками потребує з'ясування причини та знайти шляхи її усунення: а) місце творення (ряд – передній, середній, задній); б) спосіб творення (піднебіння – високе, середнє, низьке); в) наголошеність (наголошений, ненаголошений, побічно наголошений); г) лабіалізованість (лабіалізований, нелабіалізований); д) напруженість (сильно напружений, напружений, слабо напружений, ненапружений); е) повнота творення; є) вияв фонем (головний, позиційний, комбінаторний, додатковий, факультативний); є) участь голосу і шуму (сонорний чи шумний, для шумних – дзвінкий чи глухий); ж) місце творення за активним мовним органом (губний – губно-губний чи губно-зубний; язиковий – передньоязиковий (дорсальний, апікальний, какумінальний), середньоязиковий, задньоязиковий; глотковий, або фарингальний); з) спосіб творення (зімкнений, щілинний, африката, зімкнено-прохідний (дрижачий, боковий, носовий); і) твердість-м'якість (м'який, пом'якшений, напівпом'якшений); к) вияв фонем (як для голосних); л) асиміляція звуків, тощо.

Додаток Д 1.

### Фонем української мови (38 фонем):

6 голосних: [a] – а, [ɛ] – е, [i] – і, [u] – у, [ɔ] – о, [ɪ] – и.

32 основні приголосні:

[m] – м, [n] – н, [nʲ] – нь, [b] – б, [d] – д, [d̪] – дз, [d̪ʲ] – дзь, [dʒ] – дж,

[dʲ] – дь, [g] – г, [p] – п, [t] – т, [t̪] – ц, [t̪ʲ] – ць, [tʃ] – ч, [tʲ] – ть, [k] – к, [w] – в, [j] – й, [ɦ] – г, [z] – з, [zʲ] – зь, [ʒ] – ж, [f] – ф, [s] – с, [sʲ] – сь, [ʃ] – ш, [x] – х, [l] – л, [lʲ] – ль, [rʲ] – рь, [r] – р.

10 подвоєних приголосних:

[n:] – пом'якшена нн, [ʃ:] – пом'якшена дд, [c:] – пом'якшена тт, [ʎ:] – пом'якшена лл, [t̪ʲ:], пом'якшена цц, [zʲ:] – пом'якшена зз, [sʲ:] – пом'якшена сс, [tʃʲ:] – пом'якшена чч, [ʒʲ:] – пом'якшена жж, [ʃʲ:] – пом'якшена шш.

## Додаток Е

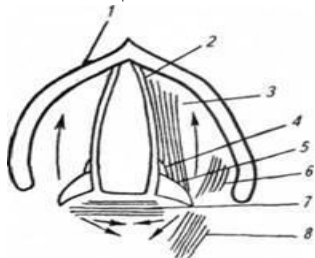
### Взаємозалежні процеси фонації та артикуляції, специфіки формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики.

Фонація – це звукоутворення, що виникає при вібрації голосових зв'язок, коли повітря під час видиху проходить між ними. Голосові зв'язки розташовані вздовж латеральних стінок гортані. Їх положення і натягнення забезпечується групою відповідних м'язів (мал. 1). Особливу роль у вокалізації відіграють щиточерпакуваті м'язи, розташовані в складках разом з голосовими зв'язками. Ці м'язи складаються з великої кількості ізольованих волокон, кожне з яких іннервується окремою гілочкою відповідного нерва. Унаслідок цього вони можуть скорочуватися частинами, що забезпечує більш тонкі особливості обрису голосових зв'язок і щілини, що виникає між ними.

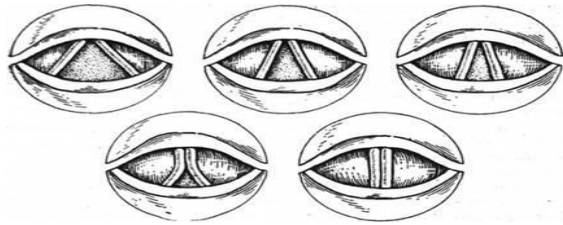
Вібрація голосових зв'язок відбувається за відносно швидкого проходження повітря під час видиху через звужену голосову щілину.

*Частота вібрації* може змінюватися такими шляхами: ослабленням або напруженням голосових зв'язок; зміною конфігурації голосової щілини. Перший механізм забезпечується скороченням власних м'язів гортані. М'язи, що оточують гортань, також беруть участь у зміні положення хрящів. При збільшенні напруження голосових зв'язок з'являється високого тону звук, а його зниження створює можливість виникнення низького тону. Зміна кута між зв'язками (мал. 2) також відбивається на висоті звуку.

Артикуляція, як процес, в якому основні органи, що забезпечують фонемну структуру мовлення – артикуляцію: це губи, зуби, язик і м'яке піднебіння. Голосовий канал (глоткова, ротова й носова порожнини), а також положення цих утворень під час проходження повітря мають різну конфігурацію. Регуляція їх, здійснювана посмугованими м'язами, що входять до їхньої структури, і забезпечує можливість відтворення окремих звуків, та управляються свідомо. Велике значення у формуванні індивідуальних особливостей голосу належить резонаторам: ротовій і носовій порожнинам, пазухам лицьової частини черепа, глотці й грудній клітці.



*Мал. 1. Напрямок волокон основних м'язів, які забезпечують вокалізацію: 1 - щитоподібний хрящ; 2 - голосові зв'язки; 3 - щиточерпакуватий м'яз; 4 - відросток голосовий; 5 - черпакуватий хрящ; 6 - бічний перенечерпакуватий м'яз; 7 - поперечний черпакуватий м'яз; 8 - задній перенечерпакуватий м'яз.*



**Мал. 2. Різні положення голосових зв'язок.**

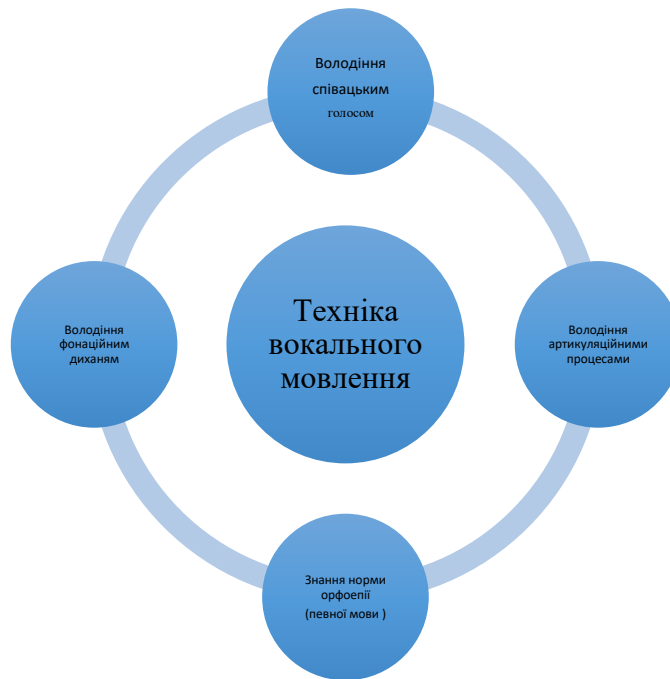
Як бачимо, голосові зв'язки, або складки – це два парні м'язи, які розташовані в гортані людини, вони покриті еластичною з'єднувальною тканиною та покриті слизовою оболонкою. Звуковидобування відбувається за умови зімкнення голосових складок. За рахунок того, що будова голосових складок передбачає їх рухливість, та можливість коливатись, вібрувати, де голосові складки задіюються повністю, або окремими відрізками, що забезпечує певний характер (діапазон) звучання голосу – звуковисотність. Наприклад, при звучанні голосу в головному регістрі – голосові складки вібрують тільки краями, а в грудному регістрі – коливаються по всій довжині.

## Додаток Є

### Техніка вокального мовлення

*Це комплексне оволодіння: голосом, фонаційним диханням, дикцією, нормами орфоєпії. Практичне (говоріння) мовлення – складний динамічний процес, у якому тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені всі названі елементи мовленнєвої техніки.*

Техніка вокального мовлення – це базова основа формування вокально-мовленнєвої культури до якої додається ще й художність вокального виконання, яка виходить за межі технічної вправності й складає основу внутрішньої особистісної культури (з опорою на технічну вкрай вагому складову) з формування вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. Характерною рисою української мови є її мелодійність, зумовлена превалюванням відкритих складів та закінченням слів на голосний звук тощо.



Українська вокальна мова (подібно до італійської) вважається у колі педагогів-вокалістів найбільш зручною для виховання голосу вітчизних та іноземних студентів. Вирішення важливого практичного завдання вокально-мовленнєвої відповідності – це отримання цілеспрямованої, ясного, послідовного, враховуючого усі основні аспекти мови навчання, функціональне й орієнтоване на іншомовну аудиторію.

Окремої педагогічної уваги потребує й дотримання орфоепічних норм літературної української мови, висуваючи припущення що вокально-мовленнєва культура буде сформована на матеріалі творів української вокальної класики, ми опираємось на традицію вокального розвитку співаків на матеріалі української вокальної класики, зазвичай першими вправліннями співаків-новачків є засвоєння вокальних творів: «Утоплала стежечку», «Місяць яснасенський», «Зоре моя вечірняя», «Тихесенький веріч» та ін.



## Додаток Ж

### Перелік творів українських композиторів-класиків над якими проходила робота з формування вокально-мовленнєвої культури

Наведемо умовний перелік вокальних творів українських композиторів-класиків, які входять до програми вокального розвитку майбутніх учителів музики на музично-педагогічних факультетах українських педагогічних університетів:

1. Бортнянський Д. «Гімн місяцю».
2. Білаш О. «Минуле не вернуть».
3. Веріковський М. «Все тобі», «Образ кохання».
4. Гулак – Артемівський С. «Стоїть явір над водою».
5. Данькевич К. «Пісня Олесі».
6. Дичко Л. «Воля народу», «Спомин про літо».
7. Єдличко О. «Гомін, гомін по діброві».
8. Заремба В. «Дивлюсь я на небо».
9. Кропивницький М. «Соловейко».
10. Кос – Анатольський А. «Ой, ти дівчино з горіха зерня». «Я тебе кохаю». «Ой, піду я межі гори». «Ой, коли б я сокіл». «Солов'їний романс». «О, не забудь».
11. Колеса М. «Я марила всю нічку». «Два потоки».
12. Косенко В. «Реве та стогне Дніпр широкий». «Колискова». «Вони стояли мовчки». «Мені сумно». «О, не дивуйсь». «Говори, говори».
13. Лисенко М. «Айстри». «Нічого, нічого». «Минають дні». «Мені однаково». «Ой, одна я, одна». «Ой, не світи, місяченьку». «Смутної провесни». «Чого ж вода каламутна». «Вогні горять». «Безмежнеє поле». «Садок вишневий».
14. Людкевич С. «Таємниця». «Спи, дитинко моя».
15. Маркевич М. «Нащо мені чорні брови». Майборода Г. «Полягли жита». «Я марила всю ніч». «Запливай же, роженько». «Гаї шумлять».
16. Надененко Ф. «Без вас вам все сказав би знову». «Осінь». «Сонце». «Чорнії брови, карії очі». «Прощай». «Чого з'являєшся мені у сні». «Квіти останні». «Силует».
17. Рубець О. «Думи мої, думи».
18. Степовий Я. «Із-за гаю сонце сходить» (вір. Т.Шевченка). «Слово». «Місяць ясененький» (вір. Л.Українки) «Утоптала стежечку». «Ноктюрн». «Ой, три шляхи широкії» (вір. Т. Шевченка) «Зацвіла в долині». «Степ». «Вечірня пісня». Стеценко К. «Хотіла б я піснею стати». «Стояла я і слухала весну». «Дивлюсь я на ясні зорі» (вір. Л. Українки) та ін.