

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

**ЛЮ ВЕНЬЦЗУН**

УДК 378.011.3-051:784(477+510)

**Формування вокально-педагогічної майстерності  
майбутнього вчителя музики  
на основі традицій Китаю та України**

13.00.02 – теорія та методика навчання музики

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник  
Болгарський Дмитро Анатолійович  
кандидат мистецтвознавства,  
заслужений діяч мистецтв України, професор

Київ 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ КИТАЮ ТА УКРАЇНИ</b> .....	11
1.1. Вокально-педагогічна майстерність як філософська і психолого-педагогічна проблема.....	11
1.2. Зміст та структура вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі традицій Китаю та України.....	35
Висновки до першого розділу .....	50
<b>РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</b> .....	54
2.1. Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва з позицій системного підходу.....	54
2.2. Критерії та рівні сформованості вокально-педагогічної майстерності студентів-музикантів.....	76
2.3. Обґрунтування реалізації моделі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін.....	85
Висновки до другого розділу.....	108
<b>РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</b> .....	111
3.1. Діагностика рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.....	111
3.2. Зміст, форми і методи формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі спільних традицій Китаю та України.....	131
3.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз.....	155
Висновки до третього розділу.....	162
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	165
<b>ДОДАТКИ</b> .....	169
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	188

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Нове тисячоліття характеризується реформуванням сучасної педагогічної освіти, її інтеграцією у світовий освітній простір. У цьому процесі особлива роль належить особистості вчителя, його професійній майстерності, здатності до саморозвитку. Інтеграційні процеси обумовлюють підготовку висококваліфікованих фахівців нової генерації, відповідно до міжнародних стандартів.

Проблема підготовки майбутніх учителів на основі використання світового досвіду є актуальною в Китаї та в Україні, особливо в галузі музичної освіти. Адже саме вчитель музичного мистецтва має забезпечити формування духовного, естетичного, творчого потенціалу суспільства. На цьому наголошується у державних освітніх документах України та КНР: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Цілі розвитку художньої освіти» (Сеул, 2010), «Стратегія розвитку освіти в Китаї у ХХІ ст.» та інших.

У контексті музично-педагогічної підготовки фахівців актуалізується проблема формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва, яка обумовлена загальноосвітніми тенденціями інтеграції фахових знань, умінь та навичок, що визначають теоретично-методичні засади досягнення якісно нового рівня підготовки вчителя, здатного творчо діяти у сучасному соціокультурному просторі. Формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва забезпечує розвиток кращих особистісних та педагогічних якостей, які ґрунтуються, в першу чергу, на усвідомленні та використанні у навчальній діяльності національних музичних традицій як «специфічної форми культурної спадкоємності» (М.Мартинюк). Про важливість національних традицій у музичному мистецтві неодноразово наголошували дослідники: О.Антонова, С. Грица, В. Денисенко, Б.

Єфименков, А. Іваницький, М. Мартинюк, І. Мацієвський, В. Медушевський, І. Ляшенко, Л. Остапенко та інші.

Вокальне мистецтво є важливою складовою вітчизняної й світової музичної спадщини. Специфіка вокальної підготовки майбутніх учителів музики передбачає не лише здобуття вокально-методичної компетентності, знань в галузі вокального мистецтва, фахових умінь у відтворенні вокально-художнього образу, а й постійне прагнення до вивчення світової музичної спадщини та підтримання самобутніх національних традицій вокального виконавства. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що вокальна проблематика в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музики широко досліджувалася вченими України та Китаю: вимоги до вокальної підготовки сучасного вчителя музики розробили Л. Василенко, О. Маруфенко, Л.Тоцька, Ю. Юцевич та ін.; висвітленню різних аспектів виконання вокальної музики приділили увагу Гу Юй Мей, Сюй Дін Чхун, Ван Лей, Вей Лімін, Гу Юй Мей, Цзинь Нань, Чен Дін, Чжао Веньфан та ін.; методики вокального навчання представлені у працях В. Антонюк, Н.Гребенюк, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.; специфіка вокально-хорової діяльності вчителя музики висвітлена у роботах Г.Болгарського, А. Козир, Л. Куненко, О. Хижної та ін. Однак, попри значущість наукових розробок у галузі музично-педагогічної освіти, проблема формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього музики залишається нерозробленою.

Актуальність означеної проблеми зростає у зв'язку з тим, що в наш час багато китайських студентів з КНР отримують фахову освіту в системі української музично-педагогічної школи. Визначення суттєвих ознак української та китайської вокальної педагогіки буде сприяти дослідженню методичних засад формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки «національна освіта, що готує людину до життя в своїй культурі, можлива лише в інтеграції з

світовими культурами із врахуванням опанування національних і загальнолюдських цінностей» (І.Зязюн).

Складність обраної проблеми формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики України та Китаю зумовлює необхідність вирішення існуючих суперечностей: між недостатнім рівнем освіченості студентів в галузі вокального мистецтва та необхідністю формування педагогічної майстерності в цій галузі під час навчання у ВНЗ; між існуючою практикою вокальної підготовки майбутніх вчителів музики і невизначеністю специфіки формування вокально-педагогічної майстерності китайських студентів в Україні; між загальною науково-теоретичною обґрунтованістю підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх закладах і відсутністю системи її впровадження в практику обміну досвідом вокальних шкіл, зокрема, Китаю та України.

Таким чином, актуальність, педагогічна значущість досліджуваної проблеми, відсутність узагальнених наукових праць у науково-методичній та мистецько-педагогічній літературі зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України».*

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконується відповідно до плану наукових дослідження кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину його наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музичного мистецтва». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 4 від 28 листопада 2012 р.).

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України.

**Об’єкт дослідження** – процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови та методика формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України.

Для досягнення мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати історичні передумови та стан розробки досліджуваної проблеми у теорії та практиці вищої музично-педагогічної освіти.
2. Уточнити сутність, зміст, специфіку вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.
3. Розробити та теоретично обґрунтувати компонентну структуру вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики.
4. Сформулювати принципи, виявити педагогічні умови та визначити методи формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики.
5. Визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики.
6. Розробити поетапну методику формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики на основі традицій Китаю та України та експериментально перевірити її ефективність.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** виступають: основні концептуальні положення і наукові досягнення в галузі філософії освіти, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних підходів підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах Китаю та України з позиції формування вокально-педагогічної майстерності: розуміння ролі культури як соціально-історичного феномену науки і практики (В. Андрущенко, Л. Губерський, І. Зязюн, Г. Меднікова та ін.); теоретико-методологічні засади мистецької освіти та

формування особистості педагога-музиканта ХХІ ст. (А.Болгарський, Л.Василенко, А.Козир, В.Лабунець, Л.Масол, В.Орлов, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Хижна, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова та інші); фундаментальні праці в галузі мистецтвознавства (Б. Асаф'єв, Є.Назайкінський, Б. Яворський та ін.); психолого-педагогічні концепції музичного виховання (Л.Бочкар'єв, Л. Виготський, В. Петрушин, К. Платонов, В. Ражніков, Б.Теплов та ін.); науково-педагогічна література з вокальної проблематики, зокрема академічного співу (Л. Дмитрієв, М. Донець-Тессейр, Д. Євтушенко, Д. Люш, А.Менабені, Р. Юссон, Ю. Юцевич); основні положення теорії розвитку співацького голосу (В. Антонюк, Н. Гребенюк, О. Маруфенко, В. Морозов, О.Стахевич, В. Юшманов та ін.); розробки вокально-хорової підготовки студентів на основі власного досвіду педагогів-практиків (М. Данилін, М.Леонтович, В. Мінін, В. Попов, К. Птиця, В. Соколов, К. Стеценко, Г.Струве, Б.Тевлін, П. Чесноков, О. Юрлов та ін.); дослідження психології вокального виконавства (Г. Єржемський, В.Ражников та ін.); дослідження методологічних та методичних аспектів різних напрямків вокально-педагогічної підготовки китайських студентів (Ван Лей, Вей Лімін, Лі Чуньпен, Лін Хай, Ма Цзюнь, Чжао Веньфан, Чен Дін, Цзінь Нань та ін.) та пакет сучасних нормативних документів щодо фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

У дисертаційному дослідженні використано **методи теоретичного та експериментального** рівнів: аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів та літератури з проблеми дослідження з метою уточнення поняття «вокально-педагогічна майстерність», для систематизації понятійної бази знань і накопичення вокально-педагогічного тезаурусу; методи спостереження, опитування, обговорення, анкетування, бесіди, тестування, інструктаж, демонстрування, наочно-ілюстративні, експертні оцінки, експрес-інтерв'ю, педагогічний експеримент; методи експериментальні, репродуктивні,

рефлексивні, інтерактивного та евристичного навчання (творчої уяви, художньо-образного мислення) для стимулювання творчої активності студентів, моделювання вокально-педагогічної майстерності; методи математичної обробки результатів, що дозволили діагностувати рівні сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики.

**Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що;**

- *вперше* розроблено методику формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України, що включає обґрунтований комплекс принципів, умов, форм і методів вокального навчання студентів педагогічних університетів; обґрунтовано компонентну структуру вокально-педагогічної майстерності; визначено критерії та показники, методи діагностики та рівні сформованості досліджуваного феномена;

- *уточнено* сутність поняття «вокально-педагогічна майстерність», зміст готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної роботи у загальноосвітній школі;

- *подальшого розвитку* набули теоретичні та методичні засади вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Практичне значення дослідження** полягає у визначенні реальних шляхів формування вокально-педагогічної майстерності у майбутніх вчителів музики на основі традицій Китаю та України, розробці і впровадженні основних теоретичних положень дослідження та методичних рекомендацій, що побудовані на схожості традицій вокальних шкіл; у можливості використання матеріалу дослідження як навчального у курсах з «Методики вокальної підготовки студентів», «Методики музичного виховання», «Хорового класу», у процесі індивідуальних занять з постановки голосу, хорового диригування у вищих педагогічних закладах України та КНР.



Систематизація педагогічних знань, одержаних у системі європейської освіти, дозволяє інтегрувати їх в освітнє середовище КНР з урахуванням національних, ментальних та культурних особливостей. На базі дисертації можна розробити методологічний курс з формування вокально-педагогічної майстерності у процесі співацького навчання в середніх та вищих навчальних закладах Китаю.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювались та здобули схвальну оцінку на міжнародних науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти (Київ, 2013, 2015); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ 2014); XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей (Київ, 2016); на звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (2012-2015); на засіданнях кафедри хорового диригування Київського інституту мистецтв державного закладу «Київський університет імені Бориса Грінченка».

Основні положення дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1929 від 01.11.2016 р. ), Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 211 від 13.11.2015р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №17/15 – 3877 від 23.11.2015р.).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних положень; проведенням дослідно-експериментальної роботи з використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають предмету, меті, завданням дослідження, якісною та кількісною обробкою даних; позитивною

динамікою досліджуваного феномена за результатами формувального експерименту; репрезентативністю вибірки.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 6 одноосібних публікаціях автора у наукових фахових виданнях.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (203 найменування, з них 11- іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації – 205 сторінок, з них 165 сторінок основного тексту. Робота містить 7 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 19 сторінок.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ КИТАЮ ТА УКРАЇНИ

## 1.1. Вокально-педагогічна майстерність як філософська і психолого-педагогічна проблема

Глобалізація освітнього простору передбачає переосмислення різних концепцій світової педагогічної практики, обмін досвідом виховання та навчання молоді в сучасних умовах, діалог культур різних народів, пошук оптимальних шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу відповідно до етнопедагогічних традицій кожної держави і суспільства.

Загальновідомо, що розбудова сучасної освіти у високорозвинених країнах світу орієнтується, в першу чергу, на відродження власних національних традицій. Саме на майбутнього вчителя музичного мистецтва покладається відродження та оновлення культурно-освітнього простору, сприяння зростанню духовного потенціалу суспільства. Державна освітня програма КНР враховує потребу у висококваліфікованих спеціалістах, тому значна частина китайської молоді навчається в багатьох країнах Європи і, зокрема, в Україні.

Слід підкреслити, що саме вокальне музикування в Китаї, має свої особливості. Так, давня китайська мудрість стверджує: «Поезія народжує ідею, пісня народжує звуки, звуки народжують дух. Ці три елементи беруть свій початок у серці людини. А далі на допомогу приходить музично-інструментальне виконавство»[13, 31].

Готуватися до реалізації цих трьох важливих елементів китайської мудрості є важливим завданням фахової підготовки студентів, оскільки спів – є основним засобом активного прилучення їх до світу музичного мистецтва. Адже голос учителя це не тільки його основний інструмент, а й могутній

чинник безпосереднього впливу на формування дитячих голосів: як учитель співає, так співають і учні.

Разом з тим професія майбутнього вчителя музичного мистецтва за своєю природою є поліфункціональною, крім поставленого співацького голосу наставник повинен бути обізнаним у різних сферах фахової діяльності – науково-методичній, викладацькій, виконавській. Тому проблема вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики набуває особливої актуальності, незважаючи на те, що питання педагогічної майстерності були предметом уваги багатьох фахівців: педагогів, психологів, мистецтвознавців, теоретиків, методистів.

На основі аналізу теоретичних положень з філософії, педагогіки, психології поняття «майстерність» залишається мало дослідженим феноменом, що створює передумови подальшого наукового пошуку. Крім того, на практиці спостерігається протиріччя між соціальним запитом на нову генерацію педагогічних кадрів, спроможних забезпечити підготовку – духовно, естетично, художньо майбутнього вчителя музичного мистецтва, і недопрацьованістю, невизначеністю відповідної системи, спрямованої на розв'язання цієї проблеми.

Аналіз стану теоретичного дослідження проблеми свідчить про постійну увагу вітчизняних та зарубіжних вчених різних галузей знань до її визначення. Так, наприклад, майстерність у педагогічному аспекті «може здійснюватись лише на такій стадії розвитку кваліфікації, коли основні знання, уміння та навички, які потрібні для даної професії, вже сформовані» [40, 82]. З цього приводу автор «Великої дидактики» Ян Амос Коменський порівнював особистість педагога зі скульптором, який виховує різних за своїми здібностями учнів, творить із них справжніх людей. Він проводив справедливі аналогії між учителем і музикантом, який терпляче настроює дисонуючі струни ліри, цитри або арфи, докладаючи своє мистецтво доти, доки не доведе струни до гармонії [79, 242].

К.Ушинський також стверджував, що мистецтво виховання вимагає від учителя формування духовної сторони людини, вміння розуміти душу в її явищах і багато думати про мету, предмет і засоби виховного процесу, перш ніж зробитися майстром.

На думку академіка І.Зязюна «майстерність визначається як творча діяльність, що характеризується спонуканням до поступу, удосконалення, самоствердження» [84, 308]. Майстерність у психологічному вимірі є «... високою вправністю у виконанні певного виду діяльності, що передбачає наявність професійних знань, умінь, навичок, вона характеризує людину щодо її здатності до швидкого і бездоганного виконання трудових операцій, працьовитості, наполегливості, любові до праці. Майстерність є рисою, що відрізняє вправного професіонала в діяльності від інших, тим що він творить щось неповторне, нестандартне» [84, 309].

Сутність майстерності, на думку академіка І.Зязюна, полягає в «особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання...» [84, 23].

Видатний педагог А.Макаренко у статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», підкреслив: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом..., але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта. ... Я добивався опанування майстерності і спочатку навіть не вірив, та чи є така майстерність, або чи потрібно говорити про так званий педагогічний хист. Але хіба можемо ми покласти на випадковий розподіл талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому має страждати дитина, що потрапила до не талановитого педагога? Й чи говорити тільки про

майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховне вміння» [106, 176].

Видатний психолог К.Платонов це поняття формулює наступним чином: «Майстерність – властивість особистості, яка здобута в процесі її досвіду як вищий рівень опанування професійних вмінь в даній галузі на основі гнучких навичок і творчості» [144, 64]

Відзначимо, що проблема формування педагогічної майстерності з давніх часів була актуальною для усіх видів та жанрів музичного мистецтва, як в Україні, так і в Китаї.

Значну увагу педагогічній майстерності вчителя приділяли видатні діячі української культури, Г.Сковорода, Т.Шевченко, І.Франко. «Служителем природи», здатним розвивати й виявляти природні задатки, називав учителя Г.Сковорода. Він, зокрема, зазначав, що велика справа панувати над тілами, а ще більш важлива – керувати душами. Якщо важливо лікувати тіло, то чи не є найважливішим разом із тілом зберігати і душу людини «цілою, здоровою, незіпсованою». На його думку, пріоритет духовного, морального начала над фізичними життєвими потребами повинен сприяти піднесенню рівня самосвідомості людини як неповторної індивідуальності. Такі погляди привели філософа-просвітителя до створення глибоко гуманістичної теорії виховання, яка базується на його філософсько-етичному вченні про вільну, гармонічну, всебічно розвинену особистість

Як вважає Б.Ліхачов, педагогічне мистецтво – це досконале володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, поєднане з професійною захопленістю, розвинутим педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибокою переконаністю й твердою волею. Усе це забезпечує високу ефективність і якість навчання та виховання учнів [98, 203].

Педагогічна майстерність, на думку вченого, є частиною педагогічного мистецтва. Вона виявляється в досконалому володінні педагогом методами й прийомами, усім арсеналом педагогічних умінь і навичок, які забезпечують

практичне втілення педагогічного мистецтва в процесі формування особистості.

Роль педагогічного мистецтва та педагогічної майстерності вчений вбачає в тому, що вони є каналами, завдяки яким забезпечується ефективно втілення в життя відкритих педагогікою й психологією законів, принципів, правил, здійснюється дієве й цілеспрямоване навчання і виховання підростаючих поколінь. Без оволодіння педагогічним мистецтвом і майстерністю втрачає сенс сама педагогічна наука, оскільки перетворюється на склад духовних цінностей, якими неможливо скористатися.

Аналізуючи педагогічне мистецтво як цілісну систему, Б. Ліхачов виокремлює такі її компоненти:

1. Система цілей – орієнтирів і стимулів, які роблять осмисленою усю педагогічну діяльність і пов'язують усі її компоненти в органічне, єдине ціле.

2. Глибокі знання про виховання (педагогічні, психологічні, соціологічні, фізіологічні та ін..).

3. Етико-естетичні принципи організації взаємостосунків з учнями, що зумовлюють необхідність доповнення, розширення та підвищення до рівня вимог педагогічної етики всіх особистісних якостей педагога, акцентують значення високої етичності та естетичності стилю і тому його стосунків із вихованцями, широкої зацікавленості в покращенні їхнього життя, прагнення зробити його радісним і цікавим, викликати у вихованців захопленість своєю справою.

4. Знання педагогом соціологічних характеристик вихованців і стосунків підлітків у навчальній групі, колективі.

5. Володіння педагогом відомостями в галузі мистецтвознавства, сценічного мистецтва, мистецтва слова тощо [98, 203]□

Підтримуючи педагогічні ідеї академіка Б.Ліхачова, доктор педагогічних наук О. Отич підкреслює, що «...володіння педагогом власне педагогікою мистецтва – це вміння використовувати його потенціал з метою реалізації триєдиної мети педагогічного процесу», а саме:

*навчальної* (мистецтво дає знання, передусім з історії народу, розвитку його промислів та ремесел);

*виховної*, що (полягає у здатності мистецтва через вплив на емоційно-почуттєву сферу особистості здійснювати усі види виховання: громадянське, національне, естетичне, моральне, сімейне, фізичне, екологічне, трудове і тощо);

*розвивальної* (мистецтво не лише розвиває емоційну чутливість людини, її здібності – вокальні, музичні, хореографічні тощо, а й сприяє фізичному розвитку і зміцненню організму – дихання, м'язів, гнучкості тощо) [135, 240].

На нашу думку, звернення до праць провідних вищезазначених психологів, педагогів дають підстави визначити, що майбутній вчитель музичного мистецтва – це фахівець, який інтегрує в собі різні творчі якості: він драматург (бо сам складає сценарій кожного уроку), він режисер (а кожний урок – це певною мірою прем'єра), він виконавець головної ролі. Зокрема, це торкається галузі розвивальних завдань: техніки звукоутворення, інтонації, ансамблю, строю, дикції, володіння диригентським жестом, імпровізацією, співом під власний супровід, тощо.

Тому важливим завданням педагога є:

1□Показати, що оволодіння студентами педагогікою мистецтва, це значить практично вміти керувати собою, завойовувати ініціативу у спілкуванні, розв'язувати життєві конфлікти тощо.

2□Переконати їх, що професія педагога є настільки цікавою, що ступивши на цей шлях, можна отримувати таке моральне задоволення і радість від своєї праці, які не вимірюються ніякими грошима.

3□Довести, що педагогічна майстерність – це не божий дар, який дається лише обраним, а результат великої роботи над собою, доступний кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей.

Академік, доктор філософських наук, професор В. Андрущенко підкреслює, що сучасна педагогіка духовності формується як успадкування й



продовження найкращого вітчизняного й зарубіжного педагогічного надбання, трансформованого до духу сучасної епохи та українського державотворення. «Разом з тим, вона має інноваційний характер, базується на класично філософському розумінні духовності, як явища ноосферного плану й характеру. Це – педагогіка людини як людства, педагогіка вселюдності. Її базовими цінностями є такі загальнолюдські гуманістичні пріоритети, як Добро, Справедливість, Честь, Гідність і є провідними символами – категорії «Віра», «Надія» і «Любов». Далі автор стверджує, що кожен народ, держава і культура «мають свої експектації щодо становлення людини як особистості, параметрів її життєвиявлення і життєствердження, власні вимоги до педагогіки, засобами якої здійснюється підготовка людини до життя. Разом з тим, у них простежується (десь більше, десь – менше) й дещо спільне – загальнолюдське, що єднає народи і культури як людство, як цивілізацію» [5, 115]□

Отже, інтерпретуючи думку автора, вважаємо, що використання в навчально-виховному процесі національного мистецького духовного фонду в поєднанні з зарубіжним мистецьким досвідом забезпечує гуманістичну спрямованість навчання, активізує творчо-оцінне ставлення майбутніх вчителів музичного мистецтва до усвідомлення художньо-образного змісту музичних творів, через призму національного.

Крім того, неабиякий вплив на студентів має усвідомлення ролі національної музичної культури, зокрема відтворення українських, китайських народних пісень та збереження цих унікальних витворів культурної спадщини для сьогодення.

М. Драгоманов підкреслював, що необхідно підтримувати досягнення народів у духовній сфері, оскільки це є важливим чинником прогресивних змін в суспільстві, а також враховувати особливості світогляду, психології та історичні традиції народу. Він удосконалював фольклористичну методіку записування народної творчості, неодноразово наголошуючи, що «культурною людиною може стать лише та, яка любить свою землю» [25,

29]. Фольклор, на думку М. Драгоманова, це мистецтво «пам'яті поколінь». Він стверджував, що кожний, хто залишив Україну, кожна копійка, витрачена не на українську справу, кожне слово, сказане не українською мовою – є «витратами з музичної української скарбниці, втрата, що за нинішніх умов не повертається ні звідки» [63, 17].

Виконання фольклору відбиває глибинне життя народної душі, що розкривається через художньо-образний зміст твору, вимагає додержування традиційних канонів виконання, наявності спеціальних вмінь та навичок. А саме розуміння, що голос виражає внутрішній зміст душі, показує, як ми відчуваємо слово. Тому природа українського, китайського мелосу потребує перед тим, як співати, сформованої думки, зосередження уваги, усвідомлення того, що хочеш виразити, передати.

Художній образ, як модель, ідея – через серце оживає в інтонаціях голосу, в «тілі» музичної фрази з відчуттям темпу, ритму та інших засобів музичної виразності. З іншого боку, природа українського та китайського мелосу неможлива без імпровізаційно-творчого начала. Вона потребує артистизму, розкутості, свободи в своїх творчих пошуках, впевненості у собі, чутливості до виконуваного музичного матеріалу, що допомагає увійти у відповідний стан, сприяє виразному виконанню.

Крім того, саме народні пісні становлять основу вокального матеріалу в процесі постановки голосу. На думку доктора мистецтвознавства, професора В. Антонюк: «Для вокалістів народні пісні створюють масив виконавських зручностей у ході постановки голосу, завдяки превалюванню зручних мелодичних зворотів, розрахованих на діапазон необроблених голосів... Крім того зручність фольклорних мелодій для постановки голосу полягає також у тому, що вони пройшли історичний шлях природного професійного відбору: виконувані багатьма поколіннями співців усної традиції, вони залишили в собі саме ті згустки вокальних зручностей, які витіснили анти вокальні, – ті, які б суперечили природі голосу» [10, 39]

Лише спираючись на етнокультурний досвід України та Китаю, в галузі вокального мистецтва, ми зможемо забезпечити наступність та спадковість у формуванні вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На думку китайських філософів: музика – це не людський витвір, а особливий дар Божий; музика підвладна космологічному порядку, де вона є голосом космічної гармонії, що за допомогою власних, незчисленних вібрацій, за допомогою звуку наводить у душах людей гармонію. Так, Сима Цянь, Люй Шу у власній книзі «Трактат про музику» цей зв'язок з космосом пояснюють діями великого творця Дао, що породив сили інь та янь, внаслідок чого виникли Небо і Земля. Ось чому, як підкреслює автор: «Піднебесна дарує музику людині, з метою спілкування з ним... Музика – це гармонія, що дарують нам Піднебесна і земля» [168, 78]

Видатний китайський філософ Лао Цзи (VI-V ст. до н.е.) у своїй поемі «Даодецзин» – «Шлях добродетності» або «Книги про силу і дії», що нараховує 5000 ієрогліфів, викладає своє вчення про великого творця Дао. Дао – коріння неба та землі, Дао – матір усіх речей, Дао – є основою світу» [169, 96].

Послідовник теорії даосизму давньокитайський мислитель Конфуцій, засновник Книги пісень «Шинзин» уже в VII ст. до н.е., відібрав з багатьох пісень ті, які відповідно уявлень даосистів, виявляли природні психоемоційні реакції людини, його процес духовного удосконалення. «Конфуцій співав їх, граючи на китайському інструменті цині, домагаючись привести в узгодження свій спів з тонами досконалих давніх пісень: військових, од та гімнів» [121, 141]. У той час особливо зверталася увага на властивість музики – створювати настрій релігійної набожності, піднесеності, заряджаючи цим людину позитивною енергією, а також утверджувати соціальну гармонію у суспільстві.

Основні категорії доктрини Конфуція – лі («ритуал») і жень («гуманність») – знаходили прояв у музиці. Згідно з його вченням – музика

являє собою мікрокосмос, який втілював у собі великий космос. Музика допомагала представникам конфуціанства вивчати народні побут та звичаї, виховувати людей в дусі моралі Конфуція. У розумінні давніх китайських філософів, музичне мистецтво Китаю було покликане відігравати виключно практичну роль. Конфуцій підкреслював, що музика сприяє істинному державному устрою, саме тому вона має чітко визначену структуру, а розлад у державі сприймається як фальшивий спів: «Перша нота гами (гун) означає властителя, друга (шан) – його слуг, третя (цзює) – народ, четверта (чжи) – тяжку повинність, п'ята (юй) – речі. Коли вірні ці п'ять звуків, то музика гармонічна. Коли ж перша нота фальшива, то звук грубий. Значить князь зарозумілий. Коли фальшива друга нота, то звук нерівний. Значить, чиновники працюють не сумлінно. Коли фальшива третя нота, звук сумний – народ незадоволений. Коли фальшива четверта нота, звук жалісний – трудова повинність тяжка. Коли фальшива п'ята нота, звук обірваний – речей не вистачає. Коли ж розладнані всі п'ять звуків, наступає загальна байдужість. Коли виникла така ситуація, то держава може загинути зі дня на день» [121, 142]□

З появою «Книги пісень» китайське музичне мистецтво стало основою вітчизняної культури, що будується на чотирьох принципах виховання, а саме:

- глибока пошана до минулого, втілена в ритуальному вшануванні предків;
- шанування музики як безумовної основи духовного буття;
- шанування людяності;
- шанування благородного мужа – добродішного правителя [168, 79].

Таким чином, через всю китайську філософію проходить основна ідея – віра в силу музики: вона надихає на добро, вона має великий вплив на чуттєву сферу особистості. Разом з тим вона може і відволікати людину від

високої мети, тому що, мова почуттів часто залежить від причин, невідомих людям.

Отже, у Стародавньому Китаї, також як і в Стародавній Греції заняття музикою вважались не тільки засобом етичної досконалості окремої людини, а й необхідною умовою здорового й повноцінного існування держави в цілому.

Відомо, що в китайському мистецтві, в порівнянні з народами Європи, спостерігається нерозривний зв'язок між словом і співом. Інтонація, мовний наспів є важливим елементом китайського слова. За допомогою інтонації китаець відрізняє однакові за складом мовні звуки. В китайській мові є всього лише декілька сотень фонетичних складом звуків слова. У китайській мові є всього лише декілька сотень фонетичних складів – слів, так в пекінському прислівнику – біля 420, а в кантонському прислівнику – біля 700. Однак такої кількості слів – складів у китайській мові було б недостатньо, для виявлення великого світу понять, уявлень, змісту словарного фонду китайської мови, та глибини змісту китайської культури, якби вони промовлялись в одній інтонації.

Інтонаційна чутливість дає можливість китайським майбутнім вчителям музичного мистецтва фіксувати, в порівнянні з європейцем, непомітні для слуху відхилення. Таких основних інтонацій в китайській мові чотири: висхідна, низхідна, рівна та спадна-висхідна. Тому поетичний текст, що виражається в звучанні, перетворюється в музичну поему, в пісню.

Китайські народні пісні, в основі яких лежить пентатоніка, відрізняються широким інтонаційним діапазоном, задушевною співучістю, повнотою життєвих переживань. Відомо, що її мелодійна система формувалася ще в період династії Чжоу, коли імператори призначали фахівців по збору народних пісень, а представлені музично-поетичні замальовки даної епохи явно успадковують набагато більш ранні витoki. За характером виконання, за змістом пісень, підлеглі імператора визначали настрої народних пісень. Все це підтверджує, що китайські співочі традиції –

одні з найдавніших у світі, що у процесі розвитку постійно оновлювалися, збагачувалися інонаціональними впливами, не втрачаючи зв'язку із сьогоденням.

Китайська народно-співацька традиція, не тільки сягає коренями в глибину століть, а й підтверджує силу своїх потенцій, що базуються на філософсько-релігійних нормах, які створюють основу для формування музичного мислення, що в свою чергу сприяє самозбереженню народної пісенної культури країни [34, 17].

Відомий музикознавець В. Медушевський, підкреслюючи роль національних традицій у формуванні пісенної культури, стверджував: «Як сила натягнутої тятиви залишається у стріли, що летить, так логос культури, її сутнісне ядро проявляється у способі музичного висловлювання» [114, 6].

Відомо, що в Київській Русі, починаючи з кінця X до середини XVII ст. превалювала практика співу, що була пов'язана з церковними традиціями, вважалось, що «йти на богослужіння» – це теж саме, що «йти до співу». А метою музики є не служіння Богу, а «самонасолодження душі» [109, 5]. У добу розквіту кобзарського та лірницького мистецтва кожен виконавець мав свій власний стиль володіння музичним інструментом, або голосом, таким чином виражаючи власні індивідуально-особистісні якості (темперамент, рівень ментальності, духовний потенціал). Для таких виконавців майстерністю було володіння прийомами драматургічної побудови музичного твору, розкриття його змісту у непередбачуваній, новітній версії, спонтанне вираження власних почуттів, що сприяло проникливості відтворення образу і мало великий вплив на слухача.

Структура побудови дум та історичних пісень, на думку Л. Корній, мала великий вплив на формування церковних піснеспівів, тому, що значна частина братії, яка співала в храмах, раніше активно брала участь у козацьких походах. А по закінченні свого славного ратного служіння вони ставали на шлях покаяння [82, 201]. Про це свідчать записи архидиякона Павла Алепського: «Пение казаков радует душу и исцеляет от печалей, идет

от сердца и исполняется какбы из одних уст, они (украинцы) страстно любят нотное пение, нежные и сладостные мелодии. У этих же (московитов) пение идет без обучения, как случится, все равно – они этим не стесняются» [45, 40]□

Також культова музика є невід'ємною складовою християнської культури, особливим жанром, основу якого складає канонічне слово, що подається як молитва. Відомо, що корені християнського церковного співу закладені на Близькому Сході□– на землі цивілізацій□– Шумеру, Аркаду, Вавилону, Ассирії, Єгипту та ін. Музикознавець С□Безклубенко з цього приводу зазначає: «Перші християни співали, збираючись разом. Співали те саме, що й ортодоксальні іудеї. Проте, на відміну від них, не могли дотримуватися біблійної заповіді грати славу й хвалу Богові трубами, оскільки ці зібрання були конспіративними й глибоко таємними. «Братні» обіди і «братні» вечері також були потайними, а тому й піснеспіви – тихими». Звідси, вважає С□Безклубенко для християн наступних століть була збережена традиція помірно тихого християнського співу [45, 53]□

Надзвичайна широта мелодичної лінії, її кантилена йде від щирої душі, від глибокого розуміння кожного слова піснеспіву, стверджуючи такі людські якості, як добро, краса, справедливість, шляхетність, милосердя. Крім того, порівняння духовного співу з народною піснею дає можливість майбутнім вчителям музичного мистецтва знаходити між ними спільні риси, на основі історії їх походження, а також з особливостями народних і церковних традицій.

Передаючи внутрішній світ людини, поєднуючи разом різноманітні сили душі та тіла (розум, волю, відчуття, дихання та ін.), спів поновлює образ Божий, пробуджує і направляє рух віри до свого першообразу. Згідно з апостолом Павлом, шлях досягнення глибинних основ співу лежить у здібності розрізняти, перевіряти духів «від Бога чи вони». На думку Д□Болгарського, «смісл богослужіння, зміст гімнографічних текстів, поетичні образи, символи, метафори оживають, розкриваються у процесі

богослужбового співу. В співі, славословленні, викладено вірний шлях богослов'я – вірно молитися, переживати істину не стільки розумом, відсторонено, розсудливо, скільки у внутрішньому молитовному досвіді співаючого серця. Розспів, як інтонаційно оформлена молитва, збирає волю болящих, оживляє й запалює створений архітектурою, розписами, іконами, священний простір храму». [26, 46].

У людини, яка регулярно відвідує храм, на богослужінні відчуття часу уповільнюється. Циклічний час повсякденного життя починає наповнюватися священним, есхатологічним часом вічності: «У протигагу «вічноплинній», «позачасовій» трансценденції, світ людський володіє циклічним часом, ідея якого одержана у спадок від більш ранніх періодів (дані про первісне мислення, категорії часу дивись у Аристотеля, Платона, Плотина). Але християнство вводить нову ідею – рухливого, есхатологічного часу. Як визначає знавець візантійської естетики В.Бичков, до числа антиномій християнства належить і антиномія часу: «єдність циклічного та лінійного часу» [48, 82].

Уся візантійська система церковного співу спиралася на авторитет книг Святого Письма, літературний текст її базувався на традиціях отців церкви стосовно місця і правил церковного богослужіння (Григорія Нисського, Василя Великого, Августина, Климента Олександрійського, Афанасія Великого та ін.) У процесі історичного досвіду, вони запозичили в цій системі канонічний ритуал співу, а саме: гімнографічні тексти й жанри, спів за восьмими гласами, з характерним способом їх фіксації – безлінійною нотацією невматичного типу. Традиційний церковний спів зовні набрав аскетичної забарвленості, втіленої у низці тілесних та психічних вправ, об'єднаних каноном піднесеної «ангельської» молитви. Таким чином, у культовому співі формування звуку, як і само існування звукових структур, не є самоціллю, як у сучасній музиці, а є лише тим, що супроводжує духовні та психічні процеси, котрі саме і вбирають в себе істинну мету співу.



У ХІХ столітті в Україні навчальні заклади, що були підпорядковані духовним відомствам, вводять окремий предмет – церковний спів. У постанові «Про заходи кращої постановки викладання церковного співу» підкреслено:

1) пояснити, що церковний спів належить до числа обов'язкових предметів, а тому до вивчення його мають залучатися всі учні, причому бажано спільно з колишніми учнями брати участь у богослужбовому співі у церкві в дні недільні і святкові;

2) вважаючи навчання церковного співу обов'язковим для кожного учня, просити єпископів преосвященних зробити розпорядження, щоб тим вчителям церковних шкіл, які підготують учнівський хор і будуть керувати ним у храмі при богослужінні, видавати з церковних коштів особливу винагороду;

3) доручити єпископським радам звертати особливу увагу на постановку викладання церковного співу в тих другокласних школах, які призначаються для підготовки помічників священиків з викладання Закону Божого в початкових школах;

4) з огляду на те, що протягом одного місяця на літніх учительських курсах неможливо ґрунтовно ознайомити слухачів з курсу співу, доручити єпархіальним радам влаштувати періодичні курси співу в два літніх сезони;

5) при перегляді програм з церковного співу зробити точний перелік церковних піснеспівів, вивчення яких є обов'язковим для всіх учнів;

6) при перегляді штатів другокласних шкіл, окремих вчителів співу, які мають учительське звання, урівняти в пенсійних, службових та інших правах з іншими штатними вчителями цих шкіл [88, 184]□

Характерно, що вже наприкінці ХVІІІ – початку ХІХ сторіччя в різних регіонах України спостерігалось помітне піднесення церковного співу, відкриття навчальних закладів, які на національному ґрунті готували майбутніх вчителів співу. Так, в Перемишлі 1 жовтня 1817 року було відкрито інститут «Певецко учительський» (Instutum cantorum et magis trorum

scholae), а його статут затверджено цісарським патентом 24 серпня 1818 року. Вступати до цього закладу могли хлопці віком від 14 років, які відзначались добрим здоров'ям, знали трохи релігії та мали здібності до співу.

Це була справжня мистецька школа, яка дала поштовх для виховання талановитих музикантів і композиторів – І Сінкевича, Й Левицького, М Вербицького, І Лаврівського та багатьох інших. Як відзначав композитор М Вербицький: «Згадана школа не обмежувалася до церковного співу, але запроваджено в ній також світський і то не лише український, але й італійський і німецький, різних авторів; співали також терцети, квартети, секстети й хори виключно чоловічими голосами» [37, 40]

Важливо, що завдяки випускникам Перемишльської школи, Львівська духовна семінарія стає своєрідною лабораторією, в якій, поряд з церковним співом, велика увага приділялась і народному, крім того у вихованні учнів важливе місце посідали твори українських авторів, зокрема Д Бортнянського. Його творчість мала великий вплив на М Вербицького, який «засвоїв чистоту і своєрідність хорового стилю композитора і зберіг любов до його музики на все життя» [88, 85].

У статуті Львівської та Луцької братських шкіл, наприклад, підкреслювалося: «Учитель має усно й на письмі учням подавати знання з граматики, риторики, діалектики, мусікії та інших наук» [125, 238].

У такому єдиному комплексі, але вже з філософськими, гуманітарними та природознавчими науками музика вивчалась в академії. П Козицький, аналізуючи умови навчання і виховання в Києво-Могилянській Академії зазначав, що однією з форм організації процесу навчання музиці були так звані «Класи нотного співу та читання», діяльність яких передбачала досягнення музичної грамотності (на професійному рівні) і певної виконавської майстерності в галузі хорового мистецтва. Не випадково, саме з Києва запрошували кращих співаків та «творців» композиторів, адже співу українців були притаманні музикальність, особлива «приємність голосів»,

якими систематично поповнювались імператорські оперні трупи, придворні співочі капели Москви та Петербурга.

Відомий фахівець у галузі вокального мистецтва педагог В. Багадуров у своєму навчальному посібнику підкреслює, що завдяки церковному співу сформувалась вокальна методика: «Повільність темпів, наспівність й тривалість музичних фраз, побудованих головним чином на середніх нотах діапазону, спів переважно «тихо гласний» що інколи переходить до «велегласного» і «співу найвищим голосом». – таким був характер піснеспівів. Цей стиль привчав співака з дитинства до вміння тривало і спокійно дихати, економно витримуючи звук у певному тембрі, володіти *Piano* і *Forte* та динамікою звука, не допускаючи крику, і виробляючи у нього природний спів «на опорі», без якого спів *legato*, *lento isostenuto* був би не можливим» [16, 27].

Таким чином, за допомогою церковного співу учень набував важливих вокальних навичок. Кращі співаки мали можливість успішно виконувати арії з італійських опер і співали не гірше італійців. Водночас, учителі, озброєні вокальною методикою, вдосконалювали свою вокально-педагогічну майстерність.

Неабиякий вплив на формування вокально-педагогічної майстерності в Україні мала діяльність М. Дилецького, відомого теоретика, композитора, вчителя музики, автора музично-теоретичної і педагогічної праці «Ідея грамматики мусикийской» – першого узагальненого досвіду навчання співу. В цьому трактаті є спеціальний розділ «Образ поучення мастером ко пению детищ». В ньому автор рекомендує учням свідомо підходити до навчання: «Поюще разсуждай – како и где имаша глас показати, и такое не исходяще измери гласа твоего да не чрез сили пети, и давеси како печальное, како веселое пети пение» [59, 308]. Він називає вчителя «искусным мастером», який повинен добре вчити своїх вихованців звичайного співу й нот («поучи же прежде да искусноу ченицы твои научатся и совершенно дуального пения и писмен») [59, 307]. Таким чином, уже в ті часи було закладено

основи розуміння співацького процесу, основи його методики, які вимагали дотримання принципів— наочності, поступовості, зацікавленості, емоційного відгуку.

Спираючись на визначення поняття майстерності в педагогічному та психологічному аспектах, ми вважаємо, що проблема формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва вокально-педагогічної майстерності може бути успішно вирішена лише при збереженні та поверненні до традицій наших предків, з урахуванням сучасних умов з позицій «нової свідомості» людей «нового часу». «Без історичної пам'яті— немає традицій, без традицій— немає культури, без культури— немає виховання, без виховання— немає духовності, без духовності— немає особистості, без особистості— немає спільноти» [77, 9].

Крім того, в Китаї курс на модернізацією в освіті органічно пов'язаний з системою традиційних цінностей, таких як збереження сімейних традицій, відповідальності, відчуття приналежності до великої китайської цивілізації. Все це забезпечує можливість органічного засвоєння передових досягнень зарубіжних культур [168, 27]□

Формування вокально-педагогічної майстерності у майбутнього вчителя музичного мистецтва починається з оволодіння механізмами апперцепції. Під терміном апперцепції, на думку Л.Виготського, слід розуміти «участь попереднього досвіду у формуванні справжнього» [41, 129]. У цьому процесі важливо встановити тісний взаємозв'язок різних фахових дисциплін (історико-теоретичних, вокально-хорових, музично-педагогічних).

Цей взаємозв'язок буде сприяти оволодінню комплексом ключових фахових компетенцій, а саме: знанням історії становлення й розвитку вокального мистецтва України та Китаю; володінням методики розвитку співацьких голосів; розвитку співацького дихання, вокальних навичок; здатністю до творчої інтерпретації вокальних творів; знанням вокального репертуару для різних типів голосів; врахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів; володінням акторською

майстерністю і сценічним рухом; розвиненим естетичним смаком; знанням закономірностей звучання співацького голосу в різних акустичних умовах, тощо.

Сьогодні ми спостерігаємо тенденцію, коли заняття з постановки голосу, практики роботи з хором, проходять без належної уваги до якості вокальної роботи, а саме: до вірного співочого дихання, дикції в співі, високої співочої позиції, тощо. А це важливо, адже, зокрема, висока співоча позиція – поняття не тільки акустичне, а й фізіологічне, що вимагає від майбутнього вчителя музичного мистецтва вмілого поєднання глибини дихання зі звучанням головних резонаторів, що забезпечує чистоту інтонування, яскравість барвистого тембру, ансамблеву єдність голосу й акомпанементу.

Набуття майбутнім учителем музичного мистецтва комплексу вокально-хорових навичок, дає йому можливість мобільно використовувати різні манери звукоутворення, в залежності від жанру твору (академічного, естрадного, народного та ін.); проводити корекцію вокальної діяльності з урахуванням педагогічних завдань у навчальному процесі і під час виконавської діяльності; мобільно змінювати режим роботи голосу у вокальному та мовному режимах.

Оволодіння комплексом ключових фахових компетенцій за умови оволодіння механізмами апперцепції, дотримання принципів наочності, поступовості, зацікавленості, емоційного відгуку обумовлює формування вокально-педагогічної майстерності у майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі традицій Китаю та України.

Аналізуючи специфіку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, на основі порівняння методик китайської та української вокальних шкіл, ми звернули увагу на спільні риси, що характеризують східну і західну манери вокального виконання. Так, у статті китайського дослідника Цзінь Нань простежуються психофізіологічні особливості майбутнього вчителя, які забезпечують успіх у вокально-педагогічній

діяльності [186, 76]. На його думку – унікальність самовираження майбутнього вчителя, залежить не тільки від якості голосу, а й в умінні втілити даний образ у відповідності з дійсністю, відображеною епохою, конкретною ситуацією, що прямо залежить від світогляду співака, його відчуття картини світу.

Ця картина світу розкривається у всій творчості митця – на основі вокально-художніх образах, у відборі пісенного репертуару майбутнього вчителя, тематичної бази, особливостях вокальної мови, інтонаціях та тембрових знахідках, настрої та індивідуальному неповторному вокально-виконавському стилі.

Оригінальний, неординарний підхід аналізу проблеми вокально-педагогічної творчості робить у своєму дослідженні Чжан Цзянь Го [189]. Автор приводить порівняльний аналіз вокальної культури двох країн. По-перше, автор зазначає, що принципи українського вокально-педагогічного мистецтва, на даний час, зовсім не знайшли свого поширення у Китаї. Щоб заповнити цю прогалину, він аналізує специфічні особливості музичної освіти та процес становлення сучасної вокальної педагогіки у Китаї.

По-друге, дослідник виділяє основні риси вокально-виконавської творчості, які дають йому можливість зробити висновок про те, що чимало аспектів музичного мистецтва в Україні й у Китаї мають багато спільного: це і включення в програму загальноосвітньої школи уроків музичного мистецтва, схожості методичних і дидактичних прийомів у викладанні музики, єдині цілі музичного виховання й освіти.

Спільною рисою української і китайської провідних методик в галузі вокальної освіти залишається її педагогічне моделювання, що формується на основі спеціальних знань, умінь та навичок, які поєднуючись в процесі практичної діяльності, синтезуються в складну систему вокально-педагогічної майстерності. Названі обставини стимулюють фахівців для подальшого вивчення і розв'язання цієї проблеми у подальших наукових дослідженнях.

У системі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва важливо враховувати спрямованість його інтересів до своєї професії і з цією метою важливо:

- створювати вірну психологічну установку навчання, орієнтуючи студента на реальні умови практичної діяльності;
- націлювати його, саме на ті знання, уміння та навички, які він буде безпосередньо використовувати в своїй роботі;
- обґрунтовувати ефективність, запропонованої методики, мотивацію навчальної діяльності у класі для досягнення позитивних практичних наслідків;
- формувати потребу в подальшому збагаченні сфери професійно-практичних знань, умінь та навичок(на базі набутих).

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує врахування особливостей сприймання музичного мистецтва сучасними школярами. Їх музичні, в тому числі вокальні інтереси, формуються, у більшості випадків, засобами масової інформації. Зразками співочої майстерності стали численні «солісти на мікрофонах», які без допомоги найсучасніших технічних засобів здатні «співати не дуже високо, не сильно, не довго і не часто» [176, 51]□

Розповсюдження в ефірі електронних комп'ютерних технологій «співу» естрадних «майстрів» часто формують шкідливі навички. Превалює форсований побутовий спів «на горлі», «качка» у дитячих голосах. Захоплення естрадним співом стимулює деяких вчителів музичного мистецтва копіювати його, застосовуючи метод співу у так званій мовній позиції, розробленої американським педагогом С.Риггсом. Сутність його методу полягає в тому, що під час співу гортань стабілізується у такому ж положенні, як і під час мови□ «незалежно від регістра і сили звуку» [152, 77]. Виходячи з цього автор вважає, що тільки внаслідок застосування техніки «співу у мовній позиції» голос функціонує найкращим образом.

Американський викладач підкреслює в своїй роботі, що «не потрібно спеціально займатися диханням, достатньо розслабити зовнішні м'язи і привести «свою гортань у такий стан, в якому вона не буде рухатися» [152, 68]. Не випадково, що під впливом таких «наукових» досліджень з'являються кандидатські дисертації, наприклад, О. Клипп, яка стверджує, що для постановки голосу естрадного співака найкращою умовою є засвоєння техніки «співу у мовній позиції, що обумовлює оптимальний режим функціонування голосового апарату для виконавців даного жанру» [72, 6].

Активно використовується на практиці методика, яка розроблена американською актрисою, педагогом К. Лінклейтер, де основна увага спрямована на «звільнення» і загальну релаксацію, на усвідомлення процесу «безконтрольного дихання» для досягнення мети – «примусити інтелект формувати голос у прямому контексті з емоційними імпульсами...» [97, 8].

Характерно, що для активізації глибокого рефлексорного дихання студентам пропонуються спеціально призначені столи, за допомогою яких вони можуть висіти вниз головою. Підкреслюється необхідність відмови від свідомого контролю над процесом дихання. Таким чином, більшість викладачів вокалу ще керується у своїй практиці емпіричними методами викладання, які не підкріплені науково. За виразом професора В. Морозова саме наукова думка допомагає усвідомити «той особливий світ суб'єктивних уявлень про об'єктивно протікаючі у голосовому апараті резонансні процеси» [118, 65].

У межах формування вокально-педагогічної майстерності важлива роль належить творчій взаємодії «викладач-студент» через діалогово-синергетичний принцип, якій можливо визначити словами філософа Аврелія Августіна: «...ми, поки вони навчаються, вселяємось в них, а вони – в нас... і ми самі якось в них вчимося тому, чому вчимо,... оскільки, люблячи їх, ми в них живемо, оскільки і для нас старе стає новим». З цього приводу професор кафедри сольного співу М. Щетинін визначає: «Підключення вищих творчих уявлень ефективно проявляються, коли педагог та учень, що знаходяться в



стані творчого підйому, дихають як єдине ціле, у єдиному пориві. Таким чином, натхнений подих їх єднає, вони «заражають» один одного творчою енергією, стимулюючи, один одного зворотнім зв'язком, збільшуючи тим самим свій творчий потенціал» [184, 116].

У цьому зв'язку: дихання – гортань – резонатори, як єдина функціональна система, органічно розкривають діалогово-синергетичний принцип, за допомогою якого йде процес формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. Засновник теорії функціональних систем академік П.Анохін стверджував, що образ мети породжує засоби для її досягнення, тобто формують систему м'язово-рухових координацій за принципом зворотного зв'язку [7, 157].

Дитина раннього віку тягнеться рукою до іграшки під контролем зору, а мові навчається під контролем слуху. Таким чином, головним системноутворюючим фактором у першому випадку є зір, у другому – слух. За допомогою педагогіки важливо з'ясувати до якого типу належить майбутній вчитель – чи за допомогою логіки пояснювати йому механізм звукоутворення, чи з використанням емоційно-образного компонента, з врахуванням сенсорно рухового механізму за допомогою слуху, а також зору.

Вихованка видатного співака Еверарді М. Дейша-Сіоницька стверджувала: «Цінність звуку, його дзвінкість і легкість обумовлюються роботою резонаторів... саме такий звук буде звучати сильно, легко й вільно у всякому приміщенні, яким би воно не було... Якщо співак володіє верхніми резонаторами й диханням, то це полегшує роботу голосових зв'язок, чим зберігає їх свіжесть на довгий час» [58, 41].

Продовжуючи цю думку В.Морозов підкреслив: «Поставити звук у вірну співочу позицію – це значить знайти таку точку і дати такий напрям, за допомогою якого голос мав би найбільшу суму резонансів й обертонів. Така дія повинна починатися з підпорядкування відчуттю й спостереженню» [118, 25].

Автор резонансної теорії співу В. Морозов, обґрунтовуючи роль резонансу, як важливого фактору удосконалення співочого процесу, захисту його від професійних захворювань підкреслює, що згідно цієї теорії, об'єктивні й суб'єктивні явища взаємопов'язані між собою нервово-психічними механізмами і на цій основі мають зворотній зв'язок, а саме: сильна вібрація резонаторів породжує образ («собор в груди», «співають резонатори», тощо) а цей образ, в свою чергу, стимулює фізіологічні механізми, що активізують резонансні процеси (покращують настройку та самонастройку резонаторів за принципом позитивного зворотного зв'язку), при чому навіть у тих співаків, котрі погано володіють резонансною технікою і тільки навчаються цьому [120, 62].

Разом з тим, у наш час, незважаючи на обґрунтовані наукові думки професіоналів у галузі вокального мистецтва, превалюють на практиці викладачі-вокалісти, які традиційно в своїй практичній діяльності використовують не стільки об'єктивні факти з фізіології, анатомії, акустики голосового апарату, скільки свої суб'єктивні, емоційно-образні уявлення за допомогою таких термінів: «звук в маску», «головний звук», «став голову на груди, а груди на голову», «станьте порожнім, як труба, починайте співати з лоба».

Дослідження показали, що емоційно-образна вокальна термінологія, не зважаючи на те, що вона науково не обґрунтована, часто далека до розкриття художніх завдань твору, разом з тим є досить ефективним психологічним засобом, коли за допомогою образних, яскравих художніх уявлень позитивно впливає на роботу голосового апарату, активно стимулює резонансні процеси звукоутворення.

Таким чином, узагальнюючи викладений матеріал, ми робимо висновок, що *вокально-педагогічна майстерність є системною, інтегрованою якістю особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, що передбачає здобуття вокально-методичної компетентності, розвитку знань, умінь та навичок у відтворенні вокально-*

*художнього образу та прагнення до творчого самовираження, фахової самореалізації, сформованість ціннісного ставлення до спадщини в галузі співацької діяльності. У цьому зв'язку особливої уваги набирають ідеї інтеграції між Західною і Східною культурами взагалі, (українською і китайською зокрема).*

Спільним для формування вокально-педагогічної майстерності українських і китайських провідних методик є її педагогічне моделювання на основі спеціальних знань, умінь та навичок, які поєднуються у процесі практичної діяльності, синтезуються в складну комплексну систему, в якій:

- простежується перспективність формування вокально-педагогічної майстерності при вивченні китайських і українських вокальних шкіл, що ґрунтується на багатовіковому культурно-історичному досвіді духовної спадщини цих країн;
- виявляється, що чимало аспектів формування вокально-педагогічної майстерності в Україні та Китаї мають багато спільного в умовах сучасної інтерактивної взаємодії наших країн.

Ця система трактується як міжнародна вокально-хорова методична система, де враховуються характерні національні особливості, міжнародний методичний досвід.

## **1.2. Зміст і структура вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва**

Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва є однією з актуальних проблем, що постають перед сучасною вищою освітою. Урахуванням менталітету й духовно-моральних цінностей національних культур України й Китаю у цьому процесі вимагає більш глибокого розуміння особливостей роботи голосового апарату, як лінгвістичних особливостей мови (вміння співати ієрогліфи), так і знань у галузі світової та європейської вокальної культури (зокрема української).

Врахування духовних традицій України й Китаю, використання в процесі формування співочих навичок народних пісень дозволить більш ефективно вирішувати проблеми формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

Так, у статті китайського вченого Ван Лея підкреслюється важливість під час підготовки майбутнього вчителя враховувати особливості китайської та європейської вокальних шкіл. Зосереджуючи увагу на значенні етапності у вокально-педагогічній роботі над вокальним твором, автор визначає цінність індивідуального підходу до кожного майбутнього співака. Формування вміння бачити структуру матеріалу, який вивчається, аналіз нових відчуттів, знайдених саме в процесі виспівування даного твору мають поєднуватися зі сформованими раніше співочими навичками [31]. Як зазначає автор, саме на основі цих складових вокальної майстерності народжується імпровізація. Неабиякого значення при цьому набуває музичний слух.

Процес формування вокально-педагогічної майстерності буде успішно реалізовуватись за відповідних психолого-педагогічних умов співтворчості між викладачем і студентом, зокрема, якщо враховується національна специфіка звукоутворення і використовуються структурні компоненти вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, а саме: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльний*.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* є важливим чинником формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що забезпечує позитивну спрямованість його особистісних перетворень. Відповідно до методологічного положення про особливу роль мотивів у діяльності він охоплює набуту у процесі підготовки систему художніх цінностей, на основі яких формується здатність до емоційно-образної інтерпретації вокально-хорових творів.

Зазначимо, що «мотив» (фран. – motif, від лат. movlo – рухаю) трактується у науково-методичній літературі як «спонукальна причина дій і вчинків людини» [53, 295]. Саме мотив на думку вчених є стимулом для

професійного зростання, поштовхом по реалізації завдань, які ставить перед собою фахівець.

Мотивація поєднує в собі сукупність мотивів які проектують і реалізують професійну діяльність, тому ефективно набуття студентом вокально-педагогічної майстерності залежить, за висловом психолога О.Леонтєва, від «внутрішніх збуджень і потреб особистості..., якщо особистість прагне повністю реалізувати в діяльності усі свої можливості»[93, 146].

Спираючись на дослідження О.Леонтєва, С.Рубінштейна ми визначили наступні групи мотивів, які притаманні студентам щодо формування вокально-педагогічної майстерності як складової майбутньої професії вчителя музики:

1) професійно-ціннісні мотиви, що визначають здатність особистості до самореалізації, спрямовують поведінку особистості до рефлексії, на досягнення поставленої мети;

2) мотиви самоствердження, усвідомлення ціннісної значущості вокально-педагогічної діяльності;

3) мотиви саморозвитку, прагнення до самовдосконалення;

4) процесуально-змістові мотиви, які спонукають до активності не зовнішніми факторами, а змістом і процесом діяльності;

5) мотиви, у яких відіграє роль власний пізнавальний інтерес до науково-методичної, інформаційно-бібліографічної літератури з проблем вокально-педагогічної майстерності.

На наш погляд, найбільш ефективним шляхом при формуванні вокально-педагогічної майстерності є органічне поєднання цих мотивів, що забезпечує позитивну спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва до самовдосконалення, до самостійного пошуку засобів, методів для вирішення поставленої проблеми.

Поняття «мотивація» є складовою ціннісних орієнтацій особистості, що передбачає відповідальне ставлення майбутнього вчителя до своєї діяльності,

у якій направленість інтересів до своєї професії спрямовує його діяльність до рефлексивних дій та самоконтролю.

З огляду на це, важливим і актуальним є концептуальне осмислення процесу формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва. Одним з основних критеріїв сформованості вокально-педагогічної майстерності є етнонаціональний вокальний слух, що відображає специфіку слухових уявлень і особливостей інтонування свого чи іншого народу (на основі народно-співочої традиції). Саме відчуття інтонаційної сутності народної пісні, її багатоваріантності, розкриття художнього образу і засобів музичної виразності, характерних народній музичній культурі, є важливою умовою оволодіння вокально-педагогічною майстерністю, виходячи із власних здібностей.

Процес відчуття інтонаційної сутності пісні ми можемо прослідкувати на прикладі навчання гри самого Конфуція на цині у вчителя Ши Сяна: «Проминуло десять днів, а він вивчив лише початкові акорди. Ши Сян-цзи запропонував: «Можна вже вивчати іншу пісню, цією Ви вже оволоділи». Конфуцій відповів: «Я лише засвоїв мелодію, але не оволодів виконавським мистецтвом».

Через деякий час Ши Сян-цзи знову констатував: «Мистецтвом виконання Ви вже оволоділи, можна приступити до вивчення нової пісні». Конфуцій відповів: «Я ще не зрозумів, у чому виразність її спрямованості». Проминув ще деякий час, і Ши Сян-цзи промовляє: «Ви вже оволоділи її спрямованістю, долучайтесь до розучування наступної пісні». Конфуцій занурився у глибокому роздумі. Далі прокинувся, подивився у далечінь, радісно промовив: «Я уявляю собі цю людину. У неї смугляве обличчя, вона висока на зріст, зір у неї спрямований у далину. Вона подібна вану, що дивиться на чотири сторони світу. Хто, крім Чжоуського Вень-вана, міг створити таку пісню?» Прослухавши це, Шисян-цзи піднявся з циновки і двічі поклонився Конфуцію: «Мій вчитель говорив, що пісня спочатку мала назву «Вень-ванцао» [167, 62].

Китайська теорія про вокальне мистецтво вимагає від виконавця в першу чергу, глибокого проникнення в світ почуттів, які «рухаються внутрішньо, але проявляються вони в звуці» – так визначається канон вокального виконавства [34, 17]. Такий підхід до емоційно насиченого співу має глибоке національне коріння, про що свідчить трактат «Про спів» автора Янь-ань-чжи-аня, де розповідається про виконання мелодії, просякнутої великим почуттям. Пан Чжи-хен в трактаті «Спів фенікса» вимагає від співаків такої емоційної сили, яка б могла «розтопити холод почуттів у слухачів й заставити їх проливати сльози, викликати в них образні уявленні різноманітні картини розставання та зустрічей» [35, 154].

Таким чином, мелодія є не лише засобом передачі емоційних почуттів, а й найвищою формою її вираження. «Коли не вистачає слів, починають зітхати, коли не вистачає зітхань, починають співати, коли не вистачає пісень, руки починають несвідомо жестикулювати, а ноги – танцювати» [35, 155].

Представники китайської вокальної педагогіки, серед яких – Чжан Чжен Кай, Лі Цин Вей, Ван Жуан та ін., спрямовують свої роботи на розкриття історичних та основних методичних засад по узагальненню і використанню багатовікового досвіду народного співу: його національним традиціям та умовам розвитку. Саме народна пісня, її сучасна обробка ставить перед викладачем відповідні виконавські творчі завдання:

- 1) врахування музичного стилю наспіву в залежності від жанру пісні;
- 2) володіння такими навичками виконання, як: оспівування звуків, мелізмів, форшлагів, групето.

Систематичні творчі вправи, де основним принципом їх засвоєння є поступове ускладнення, формують необхідні навички вірного слухового аналізу звукоутворення: зникає напруга, скутість гортані, форсоване звучання, з'являється потрібний тонус голосових складок, їх активність, адекватна динаміка, інтонація самого звуку. Крім того, велика увага приділяється розширенню діапазону голосу, використанню усіх механізмів

звуківідтворення, де превалює спів від піано до поступового *crescendo* з використанням *falseto* – невимушеного звучання у високій співочій позиції.

Так, Л. Шаміна в своїй статті «Етнографічна парадигма шкільної музичної освіти: від «етнографії слуху до світової музики»<sup>1</sup> підкреслює, що саме етнічний слух допомагає відкрити двері до пізнання усіх ... явищ музичної культури – чи то фольклор, професійна музика усної традиції, професійна композиторська творчість європейської традиції, молодіжна поп-рок культура». Інтонаційний стрій народної пісні, як відмічає Л.Шаміна, є «уособленням людської енергії в мелодичних формулах і формах, тісно пов'язаною з життям, що підкреслює синкретичну природу народної музичної творчості» [181, 21].

Таким чином, мотиви співацької діяльності, що вкладаються у «поспівки», «інтонаційні комплекси» та ін. виховують слухову готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до досягнення інтонацій, властивих кожному конкретному етносу і тієї традиції, в якій вони виховувались.

Так, у працях Ву Гуолінга, присвячених вивченню китайської виконавської інтонації в європейській вокальній музиці XIX-XX століть зазначається, що зіставлення мовленнєво-інтонаційних показників, властивих китайській і європейським мовам, виявляє відмінності і збіги, що визначають певні моменти стильової інтеграції, показові для мистецтва XX ст. Зіставлення мовленнєво-інтонаційних моделей китайців та європейців вказує на глобально-психологічні ментальні орієнтири, що є джерелом розумових стереотипів націй і художніх принципів творчості, незважаючи на те, що західне мистецтво відмежоване від естетизму Китаю – художня творчість у європейському культурному колі спрямована на естетизацію емоцій, у тому числі негативних; китайське ж мистецтво – осередок радості, саме тому, що страждання воно приймає як вихідну тезу буття і людської етики. Автор підкреслює: якщо зв'язок з мовленнєвими інтонаціями утворює фундамент європейської музичної системи, а опора на мовленнєву сферу в китайській



музиці дозволяє засвоїти європейське багатоголосся, що становить нову проблематику для мистецтвознавства [44, 170]□

У дослідженні Вей Дзюнь дається комплексне уявлення про китайську народно-співацьку традицію, що поєднує релігію, філософію, мораль і відбиває загальний рівень розвитку культури. Наводиться цікава інформація, як у стародавні часи найбільш відомі народні виконавці запрошувались до палацу імператора, аналогічно до традицій у Київській Русі. Тематика музичних сказань була різною – починаючи від гумористичних та закінчуючи історичними оповіданнями. Все залежало від того, що хоче почути імператор та в якому він настрої [34].

Виходячи з цього, формування мотиваційно-ціннісного компонента у майбутнього вчителя музичного мистецтва потрібно здійснювати через народну, духовну пісенну культуру у відповідності з основними принципами регіональної традиції. В результаті такої установки у студента формуються стійкі мотивації, ціннісні установки на оцінювання своїх дій – усвідомлення власних можливостей, своїх природних здібностей, та окреслення шляхів щодо подальшого професійного зростання.

Наступний *когнітивний компонент* вокально-педагогічної майстерності формується у майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі комплексу знань в галузі вокальної педагогіки: обізнаності та усвідомленні її історично-стильових особливостей; засвоєнні теоретичних основ методики постановки голосу; знань про побудову та функціонування голосового апарату на основі резонансної теорії співу; вирішенні питань аналізу та інтерпретації вокальних творів; врахування специфіки вокальної роботи в школі, особливостей охорони дитячого голосу; використання спеціальної науково-методичної, інформаційно-бібліографічної, довідкової літератури з вокалу, музичного виконавства.

Всі ознаки когнітивної регуляції, що проявляються в процесі вокально-педагогічної діяльності можуть бути визначені, на думку А.Торопової, за такими параметрами:

- схильність до багатозначності музичного образу, котрий за визначенням Сазани Лангет, «райдужний», «багатогранний»;
- схильність до творчих ситуацій, бачення проблемного і таємного (неоднозначного) в кожному явищі та феномені музичного мистецтва;
- швидкість образного сприймання музики, зміни чуттєво-змістових нюансів;
- легкість у видобуванні звукоінтонаційних зворотів для передачі почуттів та образів;
- багатство музичних та позамузичних асоціацій під час сприймання як мистецтва, так і широкого кола життєвих явищ;
- висока спонтанність, непередбаченість вербальних і невербальних виразних проявів;
- «ансамблева» або «контрапунктична» активність висловлювання – тобто потреба вступити в музичне співзвуччя: прислухатися, підспівувати, підіграти, приєднатися до звукової ситуації, природи, Всесвіту – що базується на музично-партнерській синзетивності (чутливості до звучання навколо);
- оригінальність, самобутність способів і засобів інтонування висловленого змісту або інтерпретації почутого. Таким чином, завданням майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі педагогічної діяльності є: забезпечувати формування системи вокально-теоретичних знань, здійснювати й закріплювати творчий підхід до кожної особистості, сприяти накопиченню музичного досвіду [173, 77].

Нажаль, суперечності між сучасними вимогами до якості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та традиційними методами навчання: формальне проходження запропонованого викладачами музичного репертуару, зокрема з постановки голосу, хорового диригування, основного інструменту; зловживання імперативними, вольовими методами викладання, недостатня увага розвитку самостійності, самоаналізу впливають негативно на формування вокально-педагогічної майстерності.

Ось чому залучення студентів до активної та цілеспрямованої участі у різних видах музично-виконавської діяльності, сприяє органічному переходу набутих знань, умінь та навичок в особистісне надбання кожного. Зокрема, необхідною умовою формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва педагогічної майстерності є глибоке вивчення своїх вокальних природних даних. Саме вокальний голос вчителя є головним фактором безпосереднього впливу на формування співу учнів: як співає вчитель, так співають і учні.

Майбутній вчитель музики повинен бути обізнаним з методичними основами викладання постановки голосу, а також з психофізіологічними особливостями будови голосового апарату. Це дає йому можливість у майбутній педагогічній діяльності вміти аналізувати стан учнівського колективу і окремих співаків, методично грамотно використовувати різноманітні прийоми та форми впливу на голосову культуру школярів.

В основу цього компонента покладені розвиток у студента його вокально-педагогічної ерудованості та тезаурусу. Згідно енциклопедичного словника – ерудованість – це глибокі, всебічні знання, широка поінформованість (від лат. *erudition* – вченість, пізнання)[53].

Саме ерудованість формує у майбутнього вчителя музичного мистецтва прагнення до високого рівня знань у галузі вокального мистецтва, концентрує його знання не тільки на ретельному вивченні педагогічних дисциплін, передбачених навчальним планом і програмами, а й шляхом аналізу, синтезу, класифікації знань, які містяться у фахових дисциплінах, наукових та літературних джерелах. Вокально-педагогічна ерудованість передбачає ґрунтовні знання з історії вокального мистецтва (відповідно до періодизації стилів, жанрових особливостей). Теоретичні знання майбутнього вчителя музичного мистецтва обумовлюють створення емоційного «багажу», що в сучасній науці визначається давньогрецьким словом «тезаурус».

Тезаурус (від грецького – «скарб») – сукупність понять з певної галузі науки, накопичених людиною чи колективом. Тезаурус відображає обсяг і

якість інформації, якою володіє наука про предмет свого дослідження. У цій системі відбуваються постійні зміни: творення нових понять, поглиблення та розширення наукової сфери.

Сформований тезаурус є необхідною умовою, який сприяє лексичній і корпоративній комунікації – взаєморозумінню при спілкуванні осіб, що зв'язані однією дисципліною або професією. В процесі формування вокально-педагогічної майстерності майбутній вчитель музичного мистецтва активно включається в складний багаторівневий процес пізнання.

Саме пізнавальна діяльність, як форма духовного освоєння дійсності, перетворюється на відносно самостійний вид діяльності [53] □ Крім того до такої діяльності відносяться естетичне і художнє пізнання. Процес формування вокально-педагогічної майстерності теж є формою естетичного пізнання. Він базується на високохудожніх еталонах, що є вимогою як до художньої цінності музичного твору, так і до критеріїв ідеалу його вокального виконання.

Не випадково старокитайський філософ Сунь-Цзи (315-236 до н.е.) в своєму трактаті «Про музику» і в праці «Записки про музику» висловлював думку, що, людина «не може обходитися без музики, а музика не може не мати відповідного вираження... Всі музичні звуки йдуть від людського серця. У ньому народжуються звуки, що втілюються в людському голосі» [169, 99]. Згідно китайських традицій функціонує в країні дві школи вокального мистецтва: сюн (мужньо, героїчно) і ци (жіночно, вишукано). Цей напрям сягає своїми коріннями в глибину століть, але при цьому, зберігає актуальність до наших часів. Першу школу очолював відомий Чжоу Синь-фан, манері виконання, яка була присутня простота й стриманість мелодійного рисунку. Другу школу представляли Тань Синь-пей і Ма Лянь-лян. Цій школі властивий такий напрям вокального виконання, коли за допомогою модуляції створюється тонке, примхливе плетіння мелодії, в якій часом сутнісний зміст твору, що виконується, може відійти на задній план.

Отже, незалежно від вокальної школи виконавці повинні наслідувати правила класичної музичної естетики – дотримуватися міри звучання й певних пропорцій вираження емоцій. В трактаті «Про спів» відзначено, що деякі виконавці-вокалісти володіють мужньою манерою виконання, але в їх співі відчувається певна брутальність. А інші вкладають у спів більше внутрішнього смислу, але модуляція звука недостатня. Зустрічаються випадки, коли вокалісти співають легко й вишукано, але в їх виконанні немає глибини [168, 77]□

У наш час людина пізнає особистісну практичну діяльність за допомогою психомоторної системи, а практичну діяльність людства їй забезпечує полісенсорна система. Пізнання духовної сфери відбувається за допомогою емоційної чутливості (на рівні емпатії); через практику за допомогою емоційної чутливості (на рівні експресії) і усвідомлюються за допомогою емоційної чутливості (на рівні саморегуляції).

Таким чином, у пізнанні людини приймають участь три системи: полісенсорна, психомоторна і психічна система (спонукальною основою якої є емоційна чутливість). Кожна система виконує свою функцію. Полісенсорна виконує функцію сприймання, а контрольна – виступає у співпраці з психомоторною. Психомоторна система, за висновками К. Максименко [107], є шостим органом чуття, або інтуїцією, і виконує функції переробки інформації у своїх межах. Крім того психомоторна система є одночасно руховим аналізатором і руховим мисленням, а емоційна чутливість рівня емпатії, на думку О. Рудницької [155] – є основним компонентом, який є спонукальним імпульсом успіху всієї вокальної діяльності.

Майбутній вчитель музики не може пасивно сприймати слуховий образ і залишатись на рівні первинного емоційного відгуку, тому що йому необхідно досягнути всі рівні слухового образу твору, проаналізувати ідейно-образні звукові та почуттєві аспекти, що є важливим для відтворення художнього образу твору. Крім того, це відтворення не може бути лише

«скопійованим». «Художнє сприйняття – це, перш за все, акт «співучасті» та «співтворчості» автора вокального твору та його виконавця» [155, 104].

Названі компоненти визначають у подальшому вокально-педагогічну майстерність майбутнього вчителя музики, що включає в себе знання, ціннісні орієнтири, мотивацію, які проявляються в його уміннях та професійно-педагогічних якостях.

*Творчо-діяльнісний компонент* незамінний у процесі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сфера практичної діяльності безпосередньо впливає на становлення його як фахівця.

Питанням знаходження людиною свого місця в світі та поняттям творчого потенціалу особистості цікавилися видатні філософи України – Г.Сковорода, П.Юркевич, М.Бердяєв, визначні діячі європейської думки – А.Маслоу, Д.Келлі, Г.Олпорт, екзистенціалісти, зокрема, Ж.Сартр.

В українській філософії Г.Сковорода розкриває цю проблему через свій відомий вислів: «Всяк убо знай себе самого». Він бачив особистість у гармонії зі світом (макрокосм), в єдності міркувань і емоцій, розуму та серця. «Серце» – корінь усього життя людини, вища сила, що стоїть поза межами душі, Духу, до чого людина має повернутися. Серце людина може розкрити в наслідок самопізнання.

Самопізнання тлумачиться філософом не як інтелектуальний акт, а як життєвий процес переживання, концентрації енергії саморозвитку, коли людина стає митцем, творить сама себе. За Г.Сковородою, кожна людина для чогось народжена на землі і має робити те, до чого покликана, знайти сенс свого життя та жити «по натурі»: «Усе минає, тільки любов після всього залишається. Усе минає, але не Бог і не любов» [36, 74]. Таке головне кредо філософа Григорія Сковороди.

Згідно гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт) творча самоактуалізація особистості є головною складовою психічного здоров'я людини та продуктом її особистісного зростання. З цього приводу

А. Маслоу, один з видатних психологів США зазначає: «Музиканти повинні виконувати музику, художники малювати, поети повинні писати вірші, якщо вони, врешті-решт, хочуть бути в злагоді з собою... Вони (люди) повинні бути вірними своїй природі» [110, 37].

Аналізуючи праці філософів (М. Бердяєв, В. Зеньковський, В. Розанов, В. Соловйов) з даної проблематики, слід відзначити, що вони, віддаючи пріоритет особистості, її соціальності, спиралися на творчу діяльність, яка перетворює, змінює особистісні якості людини, вдосконалюючи їх. Так, М. Бердяєв вважав, що творчий акт має світовий, загальнолюдський, космічний характер. Творчість – це завжди вихід за межі себе, «потрясіння» та піднесення всієї людської сутності, що спрямовується до вищого життя, до нового буття.

Творче покликання людини може здійснюватися в різних сферах, різних спеціальностях, «однак самий образ людини-творця не є образ професійний, не є образ артиста або інженера. Творча ідея покликання та призначення людини пов'язана із вченням про Дари». Філософ відзначав, що людина «не тільки не має права заривати свої таланти в землю, але і повинна героїчно боротися за здійснення свого творчого покликання проти соціальної буденності, сімейної, професійної та інших... Це є боротьба не за свої егоїстичні інтереси, але за ідеальний образ людини-творця» [19, 25].

Таким чином, на основі філософських положень М. Бердяєва, ми приходимо до висновку, що проблеми людини і творчості знаходяться у тісному взаємозв'язку. У творчому досвіді розкривається, на думку вченого, що «Я» - суб'єкт є первинним і вищим за «не Я» - об'єкт. І разом з тим, творчість протилежна егоцентризму, є здобуттям у собі, спрямуванням до того, що вище за людину.

Творчість не є рефлексією по відношенню до власної недосконалості, це звернення до трансформації світу. Філософ підкреслює, що творчий акт не може цілковито визначатися матеріалом, який надає світ, у ньому є новизна,

не детермінована ззовні. Це завжди елемент *свободи*. *Свободу* автор розуміє як основу і таємницю творчого акту.

Доктор психологічних наук В. Ражников у своєму дослідженні «Діалоги про музичну педагогіку» підкреслює, що «творчу ситуацію під час занять неможливо створити за допомогою «пустотілого ремісництва, панування технологізму» [150, 84].

Знання психологічних механізмів творчого мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволяє педагогу більш осмислено підходити до процесу формування вокально-педагогічної майстерності студента, враховуючи при цьому його індивідуальні особливості.

Слід зазначити, що ще в IV-III ст. до н.е. в трактаті про музику «Юэцзи», підкреслювалось: «Тільки ті люди, які розуміють зміст музики, беруть участь у творчій діяльності; а ті люди, які розуміють лише форми вираження музики, тільки і вміють брати на себе пояснення діяльності. Люди, які займаються творчістю, можуть називатися досконало мудрими; люди, які займаються лише поясненням, можуть називатися розумними. «Розумний» або «досконало мудрий» вказує на те, яким з двох видів діяльності займається людина, – творчістю або поясненням».

У процесі вивчення вокально-хорових дисциплін важливо, щоб у кожному студенті викладач бачив творчу особистість, індивідуальність. З цього приводу варто навести вислів К.Станіславського, в якому він запевняв, що у процесі навчання «має бути розвиненою самодіяльність, а не рух, що імітує вчителя через наслідування» [162, 212]. У цьому процесі важливо зберігати творчу свободу студента, уважно ставитися до його індивідуально особистісних якостей, розвиваючи найбільш характерні для кожного вихованця.

Феномен творчої індивідуальності досліджував Цзінь Нань. Він розкриває шляхи формування творчої індивідуальності співака, простежує розвиток психофізіологічних задатків, характерологічних особливостей, які забезпечують успіх у вокальному виконавстві та педагогічній діяльності.



Унікальність самовираження вокаліста, на думку автора відтворює не тільки його голос, а й уміння втілити даний образ у відповідності з дійсністю, відображеною епохою, конкретною ситуацією, що прямо залежить від світогляду співака, його картини світу.

Ця картина світу відбивається на всій творчості митця – у вокально-художніх образах, у відборі матеріалу співака, особливостях вокальної мови, інтонаціях та тембрових знахідках, настрої та індивідуальному неповторному вокально-виконавському стилю [190, 76]□

Основою формування творчо-діяльнісного компонента є інтерпретаційна та імпровізаційна її складові. Поняття «інтерпретація» (від лат. *interpretation* – роз'яснення) розкривається через індивідуально-образне тлумачення виконавцем музики. Ціннісною ознакою цього феномену є можливість викликати у слухачів образні уявлення, фантазію, натхненність, емоційні, естетичні переживання. В процесі роботи над інтерпретацією вокального твору відбувається творча самореалізація студента і викладача, під час якої розкриваються індивідуальні особливості (темперамент, досвід, характер), а також духовний потенціал (особливості світосприймання, ціннісні орієнтації, науково-теоретичний тезаурус, тощо).

Фундаментом інтерпретації явищ мистецтва є проникнення у внутрішній зміст художнього твору, пізнання його особливостей у діалогічному спілкуванні. Саме розкриття особистісно-емоційного відчуття, власного відношення до прослуханого матеріалу складає основу для творчої атмосфери, що є характерною для міжособистісного спілкування викладача і студента.

Разом з тим, наступним етапом діяльності викладачів з постановки голосу, хорового диригування, що дає можливість вийти за межі нотного тексту, зазирнути в свій внутрішній світ є імпровізація, яка є ефективним механізмом творчого розвитку майбутнього вчителя музики. Слід врахувати, що термін імпровізація походить від фр. *improvisation*, італ. *improvvisazione*, лат. *improvises* – непередбачений) і означає сприйняття явищ дійсності як

безпосередньої реакції особистості, її миттєвого відгуку на них. Імпровізація передбачає створення художнього музичного твору, наприклад (вокального, інструментального) без попередньої підготовки.

На нашу думку, залучення майбутнього вчителя музичного мистецтва до імпровізації як засобу пробудження креативних рис та здібностей – активності, уяви, фантазії, вольових якостей, ініціативності, самостійності в роботі, інтуїції та інших – можна небезпідставно вважати надзвичайно перспективним. Розвиток імпровізаційних умінь тісно пов'язується з особливостями роботи майбутнього учителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі, а саме: підбором на слух мелодій та акомпанементу, певними знаннями з композиції. Імпровізація розвиває не тільки слухові уявлення, музичну пам'ять, а й дає можливість глибше відчувати особливості національного та інонаціонального стилів вокально-хорової музики.

Саме творчо-діяльнісний компонент надає певну структурну завершеність процесу формування вокально-педагогічної майстерності. Адже у процесі творчої діяльності проявляється мотиваційно-емоційна і когнітивна готовність студентів до формування вокально-педагогічної майстерності.

Отже, вокально-педагогічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва являє собою цілісну динамічну систему, що забезпечується єдністю трьох структурних компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, творчо-діялісного.

На основі розробленої компонентної структури вокально-педагогічної майстерності видається можливим визначення критеріїв та діагностування рівнів сформованості означеного феномена на наступному етапі роботи.

### **Висновки до першого розділу**

У результаті аналізу наукових та методичних джерел в галузі педагогіки (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн, В.Кремень, Б.Фуджі, Ли Цзихуа та ін.) в галузі музично-педагогічної освіти (Е.Абдуллін, Б.Асаф'єв, А.Козир,

О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) в галузі вокально-хорового мистецтва (Ван Лей, Вей Лімін, Гу Юй, Цзинь Нань, Чен Дін та ін.) доведено актуальність проблеми формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Аналіз теоретичних положень з філософії, педагогіки, психології щодо поняття «майстерність» дозволив з'ясувати, що попри звернення зарубіжних та вітчизняних дослідників до вирішення означеної проблеми, вона залишається мало дослідженим феноменом, що створює передумови подальшого наукового пошуку. Крім того, на практиці спостерігається протиріччя між соціальним запитом на нову генерацію педагогічних кадрів, спроможних забезпечити підготовку – духовну, естетичну, художню – майбутнього вчителя музичного мистецтва і неопрацьованістю, невизначеністю, відповідної методичної системи, спрямованої на розв'язання цієї проблеми.

Педагогічна майстерність є частиною педагогічного мистецтва. Вона виявляється в досконалому володінні педагогом методами й прийомами, усім арсеналом педагогічних умінь і навичок, які забезпечують практичне втілення педагогічного мистецтва в процесі формування особистості. Без оволодіння педагогічним мистецтвом і майстерністю втрачає сенс сама педагогічна наука, оскільки перетворюється на склад духовних цінностей, якими неможливо скористатися. Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує врахування особливостей сприймання музичного мистецтва сучасними школярами. Їх музичні, в тому числі вокальні інтереси, формуються у більшості випадків засобами масової інформації.

Проблема формування педагогічної майстерності з давніх часів була актуальною для усіх видів та жанрів музичного мистецтва, як в Україні, так і в Китаї. Використання в навчально-виховному процесі національного мистецького духовного фонду в поєднанні з зарубіжним мистецьким досвідом забезпечує гуманістичну спрямованість навчання, активізує творчо-

оцінне ставлення майбутніх вчителів музичного мистецтва до усвідомлення художньо-образного змісту музичних творів, через призму національного.

Лише спираючись на етнокультурний досвід України та Китаю, в галузі вокального мистецтва, ми зможемо забезпечити наступність та спадковість у формуванні вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Спираючись на визначення поняття майстерності в педагогічному та психологічному аспектах, ми вважаємо, що проблема формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва вокально-педагогічної майстерності може бути успішно вирішена лише при збереженні та поверненні до традицій наших предків, з врахуванням сучасних умов з позицій «нової свідомості» людей «нового часу».

Формування вокально-педагогічної майстерності у майбутнього вчителя музичного мистецтва починається з оволодіння механізмами апперцепції. У цьому процесі важливо встановити тісний взаємозв'язок різних фахових дисциплін (історико-теоретичних, вокально-хорових, музично-педагогічних). Набуття майбутнім учителем музичного мистецтва комплексу вокально-хорових навичок, дає йому можливість мобільно використовувати різні манери звукоутворення, в залежності від жанру твору (академічного, естрадного, народного та ін.); проводити корекцію вокальної діяльності з урахуванням педагогічних завдань у навчальному процесі й під час виконавської діяльності; мобільно змінювати режим роботи голосу у вокальному та мовному навчанні.

В Україні й у Китаї в галузі музичного виховання є багато спільного: це і включення в програму загальноосвітньої школи уроків музичного мистецтва, схожість методичних і дидактичних прийомів у викладанні музики, єдині цілі музичного виховання й освіти. Спільною рисою для формування вокально-педагогічної майстерності українських і китайських провідних методик є її педагогічне моделювання на основі спеціальних знань, умінь та навичок, які поєднуються у процесі практичної діяльності, синтезуються в складну комплексну систему. Ця система трактується як

міжнародна вокально-хорова методична система, де враховуються характерні національні особливості, міжнародний методичний досвід.

*Вокально-педагогічну майстерність ми розглядаємо як системну, інтегровану якість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, що передбачає здобуття вокально-методичної компетентності, розвитку знань, умінь та навичок у відтворенні вокально-худржнього образу та прагнення до творчого самовираження, фахової самореалізації, здатність до саморозвитку та самовдосконалення, сформованість ціннісного ставлення до спадщини в галузі співацької діяльності.*

У структурі вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва виділено три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльнісний. Концепція дослідження розкриває перспективність вивчення вокальних традицій двох країн (Китаю та України), внаслідок чого поглиблюється національна самобутність кожної нації, а також її процес духовного удосконалення.

Основні положення першого розділу дисертації, висвітлено у наступних публікаціях автора [99; 100; 101].

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

#### 2.1. Вокально-педагогічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва з позицій системного підходу

Процес навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає набуття відповідних знань, умінь та навичок для подальшої успішної роботи з дітьми. Саме цьому важливо спрямувати цей процес на підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в загальноосвітній школі.

Забезпечення якісної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить у першу чергу від конкретного уявлення про ті вимоги, які майбутня професія пред'являє випускнику. Так, вивчаючи статистику, дослідниця Н. Нікуліна прийшла до висновку, що сьогодні значна кількість людей, що закінчили спеціальні музичні навчальні заклади, у подальшому виявляється не готовими та не спроможними до самореалізації у сфері мистецтва, змінюють професію [126]□

Тобто, у процесі навчання не були враховані певні педагогічні аспекти, залишилися без уваги проблеми, які потребували необхідного психолого-педагогічного аналізу: отже, держава несе певні матеріальні затрати, але й випускники спеціального музичного навчального закладу, вимушені шукати нові шляхи для самореалізації, зазнають значної матеріальної шкоди.

Аналіз сучасної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дає всі підстави стверджувати, що в навчальному процесі сучасних педагогічних навчальних закладів як у Китаї, так і в Україні недостатньо

враховані психофізіологічні та індивідуально-особистісні властивості студентів; має місце переважання стереотипних, одноманітних методичних підходів у процесі навчально-виховної діяльності в хорових колективах і в класі постановки голосу.

Слід відзначити, що в педагогічні ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним напрямом «Музичне мистецтво» вступають абітурієнти з різним рівнем фахової підготовки. Це пояснюється тим, що значна їх частина до вступу закінчували навчальні заклади 1-2 рівнів акредитації: училища, коледжі, де основний фаховий предмет був фортепіано, баян, а інша частина абітурієнтів вступала лише після закінчення музичних шкіл, студій тощо.

Значний обсяг фахових знань, умінь та навичок, які необхідні для успішної вокально-педагогічної діяльності потребують вже на початку навчання певної систематизації, послідовності в організації навчального процесу, зокрема вдосконалення вокально-педагогічної майстерності в класах з постановки голосу, хорового диригування, хорового класу. У зв'язку з такою ситуацією важливо спиратись на методологічну основу викладання названих дисциплін, що передбачає логічну, системну організацію начального процесу. Крім того, вона включає фундаментальні загальнонаукові принципи, які є її основою, що застосовуються для вирішення завдань дослідження.

Системний підхід являє собою методологічну орієнтацію дослідження і викладання, що засновується на «аналізі об'єктів як систем, на сукупності елементів, пов'язаних взаємодією, які виступають як єдине ціле. Система завжди знаходиться в певному середовищі. Системний підхід враховує ці зв'язки з оточенням. Звідси друга вимога системного підходу – враховувати, що кожна система є підсистемою іншої, більшої системи, і навпаки – виділяти в неї менші підсистеми (елементи), котрі в іншому контексті самі виступають як системи» [127, 496]□

Реалізація системного підходу в процесі формування вокально-педагогічної майстерності дає можливість по-перше: проаналізувати основи

вокальної методики з позицій системного підходу з метою формування відповідних знань, умінь та навичок, що дозволяє проконтролювати роботу голосового апарату з позицій його цілісної організації, а, з іншого боку, врахувати особливості процесу співу – як психофізіологічної функції цілісного організму; по-друге: використовувати системний підхід, як методологічний принцип, особливо при проектуванні і відборі предметного змісту та визначення шляхів його вивчення.

Перше завдання вирішується шляхом введення в курс вокальної методики в якості одного з його концептуальних положень теорії функціональних систем П. Анохіна, що сприяє взаємодії читання курсів з постановки голосу, хорового класу і хорового диригування та визначення логічної системи їх викладання. Саме теорія функціональних систем П.Анохіна є основою і головним принципом системного підходу в фізіології (принцип цілісності організму). З позицій цієї теорії спів (вокальна мова) аналізується як системно організуюча функція, як наслідок діяльності особливого утворення, сформованого організмом для здійснення саме цієї функції, а саме функціональної системи вокальної мови – циклічної, саморегулюючої організації, що вибірково поєднує різні органи ті рівні нервової та гуморальної регуляції для здійснення свого кінцевого корисного результату – утворення звукової складової вокальної мови – голосу, а також фонетичних одиниць вокальної мови.

Автор підкреслює, що саме «формування оптимальних показників співацького голосоутворення, яке відповідає параметрам еталона академічного вокалу (або інших вокальних жанрів) - забезпечує професійні якості співацького голосу». Особлива увага з позиції теорії функціональної системи приділяється формуванню у студентів уявлення про центральну архітекτονіку функціональної системи вокальної мови, її апарату – контролю з метою передбачення та оцінки майбутнього результату (акцептору наслідків дії по П.Анохіну), розташованому в корково-підкоркових структурах головного мозку. Цей апарат «передбачає» кінцеві властивості



результату, створює ніби «образ» мети, який у співака пов'язаний в першу чергу з максимальною активністю резонаторів і каналом зворотного зв'язку, що відображає цю активність – вібраційними (резонаторними) відчуттями.

Цей зв'язок лежить в основі всякої дії, зокрема, у формуванні необхідних співацьких та ігрових навичок і має назву у фізіології «зворотнім зв'язком». Академік П. Анохін таку здібність організму до зворотного зв'язку назвав «акцептором дії» [8, 157].

На думку професора Л. Дмитрієва: «Саме спів є однією з функцій цілісного організму, один із видів його діяльності і підпорядкованості тим же закономірностям, які характерні для усіх інших його функцій, тобто для організму в цілому» [60, 47] □

Теорія функціональних систем дозволяє нам з нових позицій аналізувати фізіологічні та психологічні функції людини. Нагадаємо, що з часів відомого італійського методиста М. Гарсія голосовий апарат традиційно розглядався з таких складових частин: «генератора» звуку – гортані, надставної (резонаторної) частини – глотки, порожнечі носа, трахеї, бронхів, легенів, дихальних м'язів, артикуляційного апарату □ ротової порожнечі тощо.

З позицій системного підходу голосовий апарат □ це тільки компонент функціональної системи вокальної мови, що виконує відносно самостійні, але взаємопов'язані підсистеми, а саме: донесення звуку – повітря до джерел акустичних коливань, звуко-генерації (фонації) та артикуляції. З системних позицій є некоректним відносити гортань до «генераторної» системи голосового апарату.

Впровадження основних положень теорії функціональних систем в педагогічний процес дає можливість студентам отримати уявлення про основні фізіологічні закономірності, які лежать в основі не тільки вокальної мови, а й організму як єдиного цілого. Професором В. Морозовим доведено, що біофізичну основу усіх виконавських чинників голосоутворюючої

системи і ієрархічної супідрядності завдань, яку мають розв'язати студенти складає резонансний механізм.

Саме резонанс є частиною, що пов'язує фонацію та артикуляцію, складає основу звуко-генерації, а також за допомогою принципу зворотного зв'язку дозволяє всебічно проаналізувати особливості голосового апарату як системної організації – наявність в неї прямих і зворотних зв'язків між виконавськими компонентами системи (гортанню, резонаторами, диханням).

Системний підхід у процесі формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вокально-педагогічної майстерності здійснюється на основі наступних принципів: 1) принципу міждисциплінарних зв'язків у курсах: постановки голосу, хорового диригування, хорового класу; 2) принципу логічної послідовності засвоєння знань; 3) принципу модульності, коли зміст дисципліни представлено у формі самостійних блоків(модулів).

Значний обсяг спеціальних знань, умінь та навичок, які необхідні для успішної реалізації професійної, зокрема вокально-педагогічної діяльності, їхня розмаїтість потребують певної систематизації й ієрархічної супідрядності завдань, що мають розв'язувати студенти в класах постановки голосу, хорового диригування і хорового класу.

Таким чином, аналіз методичної літератури показав, що процес формування вокально-педагогічної майстерності, зокрема, включає готовність студентів до ефективної та продуктивної діяльності в класі постановки голосу, яка умовно поділяється на три етапи.

На першому етапі домінує усвідомлення особливостей історико-стильових педагогічних знань студентів у сфері вокалу (України, Китаю) та порівняння їх з відомими зарубіжними вокальними школами; прогнозування розвитку вокального слуху і вокальних здібностей; цілеспрямованість, здатність до вольових зусиль, вміння аналізувати й корегувати вокальне звучання відповідно до образного змісту твору, долати труднощі, які виникають при роботі з твором (інтонаційні, прийоми звуковедення,

метроритмічні, агогічні, теситурні, динамічні, дикційні, тощо); вокальне уявлення про акустично-повноцінне звучання співацького голосу.

Другий етап передбачає багатоаспектний підхід до удосконалення вокальних умінь та навичок на основі психофізіологічних функцій організму, що обґрунтовує необхідність ознайомлення студентів з основними положеннями, суміжних з методикою наук – фізіологією, психологією тощо. При цьому поетапне модульне викладання матеріалу, на основі принципу систематичності, дозволить формувати: розвинене співацьке дихання; здатність до творчої інтерпретації вокальних творів; розуміння механізмів співацького процесу, критеріїв співацької майстерності на основі резонансної теорії співу; спільну взаємодію учасників навчального процесу для формування їх особистісних та професійних якостей, породжує потребу у подальшому збагаченні сфери професійно-практичних знань, умінь та навичок (на базі набутих).

Третій етап передбачає реалізацію у практичній діяльності набутого фахового досвіду (знання закономірностей звучання співацького голосу в різних акустичних умовах; оволодіння способами творчої активності, цілеспрямованим формуванням необхідних психофізіологічних установок, що забезпечує чистоту інтонування, яскравість барвистого тембру, яскраво виражену співацьку форманту, тощо).

Зв'язок рефлексії зі здібностями студента до самопізнання відбувається за допомогою наступних дій:

- системної організації змісту навчання;
- пошуку нових засобів дій у сфері вокалу;
- знаходження умов для розширення нових засобів звучання;
- взаємодії: педагог – студент, студент – педагог, студент – студент.

Сутність, зерно творчого процесу К. Станіславський вбачав у сплаві розумного та чуттєвого пізнання. Поштовх до творчості завжди надає

дійсність, що сприймається нашим чуттєвим апаратом. Тому систему тренінгів він спрямовує на розвиток тонкого, багатобарвного сприйняття зорових, слухових та дотикових відчуттів. С. Гіппіус, послідовник тренінгової системи розвитку креативності Станіславського, не дарма називає її «гімнастикою почуттів» »[49, 57]□

З цього приводу слід зазначити, що поняття «тренінг» (від англ. «виховувати», «навчати») визначається як процес вдосконалення організму, пристосування його до підвищених вимог у певному виді діяльності шляхом систематичних вправ, рівень складності яких поступово підвищується»[160, 859]. За допомогою тренінгу, запропонованого Л. Грачовою, можна досягти такої необхідної для розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя музики внутрішньої свободи. Цей тренінг є своєрідною вокальною терапією, спрямованою на зняття психічного та м'язового напруження в голосовому апараті, розширення сфери усвідомлення відчуттів, зняття енергетичних блоків. За словами автора Л. Грачової, вправи успішно можуть застосовуватись у навчанні будь-якій спеціальності, «оскільки тренують не лише професійні навички..., а й навчають організм новим психофізичним станам, новому сприйняттю, незвичному емоційному усвідомленню...»[55, 56].

Відомо, що у однієї і тої самої людини одночасно функціонує багато форм абсолютної і розрізненої чутливості, що розвиваються нерівномірно, і відрізняються одна від одної. Нерівномірний розвиток різних видів чутливості виявляється не лише у сфері сприйняття різних видів мистецтв, а також у пам'яті та міркуваннях, зокрема під час прослухування музичних творів. Про це свідчить залежність запам'ятовування від сенсорного способу заучування (зорового, слухового, кінетично-рухового).

Традиційно, ми маємо відомості про п'ять відчуттів. Однак, можна класифікувати значно більше: зорові відчуття з явищами ахроматичного, хроматичного та просторового зору; слухові відчуття, з явищами мовленнєвого, музичного та просторового слуху; вібраційні відчуття

(займають проміжне положення між слуховим та дотиковим); тактильні (шкірно – дотикові) відчуття; температурні та больові; кінестетичні (м'язово-рухові) відчуття (вирізняють кінестезію рухів рук, кінестезію голосового та мовленнєво-рухового апарату – артикуляційна моторика); вестибулярні (відчуття прискорення та уповільнення) (Б. Ананьєв).

Серед них неабияке значення у діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва мають тактильні, слухові, кінестетичні і вестибулярні відчуття. Формування названих відчуттів здійснюється не лише усним поясненням, а й особливим практичним показом педагога: голосом, виразним диригентським жестом. Він дає можливість впливати на якість співочого звуку за допомогою виразної кисті руки, так відчуття співочого звуку на кінцівках пальців дає можливість передавати різні прийоми звукоутворення, атаки звука. Енергійний імпульс ауфтакту є важливою умовою музичного розвитку твору через звукові мотиви, фрази, речення. Тому, пластичність в диригентських рухах жесту, кисті – це в першу чергу органічний відгук фахівця на музичну тему, інтонацію.

Окрім різних видів чутливості, можна встановити і загальний для даної людини спосіб чутливості, загальну якість сенсорної організації людини – сенситивність, що входить в структуру темпераменту (тобто нерозривно пов'язана з певним типом емоційності).

Існує думка, що сенсорні якості людини не підлягають зміненню, їх можна лише виявити. Однак, практика показує, що спадково-вроджені особливості органів відчуттів не визначають меж чутливості. Індивідуальні відмінності чутливості складаються, головним чином, під впливом другої (рефлекторної) системи, при цьому структура органів відчуттів пристосовується до змінення чутливості, що виникає внаслідок цілеспрямованої діяльності.

Наведемо декілька прикладів. Відомо, що досвідчений пілот (як свідчить психолог К. Платонов) вирізняє на слух різницю між значеннями 1300 та 1340 обертів двигуна на хвилину, а це абсолютно недосяжно для

«нормального» слуху. Розвиток відчуття живописного колориту збагачує можливості трактування характеру музичного тону (пригадаємо феномен «кольорового слуху» М. Римського-Корсакова та О. Скрибіна, а також органічний зв'язок музики імпресіоністів із живописними полотнами). Характерність музичного тону нерозривно пов'язана з тонкими, диференційованими кінестетичними відчуттями, що також можуть бути збагаченими в ході цілеспрямованої педагогічної діяльності.

Впровадження основних положень теорії функціональних систем, а також системи ігрових тренінгів в педагогічний процес вимагає оновлення змісту теоретичних розділів курсу з постановки голосу, хорового класу, хорового диригування з урахуванням особливостей вокальної мови.

У процесі навчання студент опановує такі предмети як: диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, акомпанемент та ін., деякі з них він вивчає протягом 15-16 років. Проте, ефективність цих занять на сьогодні бажає кращого. Адже педагогічний процес частіше зводиться лише до вивчення тексту музичних творів, накопиченню фахових умінь та навичок. А такі важливі професійно-педагогічні якості як музичне мислення і уявлення, надійність під час концертного виступу, артистизм, сценічність, майстерність залишаються на другому плані.

Особливо це стосується методики формування основних компонентів вокально-хорової звучності: інтонація-стрій, ансамбль, метро-ритм, дикція-артикуляція та нюансування. Замість опори на внутрішні слухові уявлення при розкритті художнього образу твору, студенти частіше всього формують вокально-хорову техніку (навички співацького дихання, звукоутворення, ансамбль, стрій, дикція) за формальними позаслуховими ознаками, тобто виконавська техніка набувається відокремлено від фундаменту музичності.

Тому в процесі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно використовувати методичні системи Л. Грачової, С. Гіппіуса, К. Станіславського. Це дає можливість вирішувати вокально-педагогічні завдання під час роботи над

творами: формувати у студента вміння бути фізично й психологічно вільним, володіти виразною пластикою й тембральним забарвленням слова, формувати стійкий комплекс фахових особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва: творчу активність, темперамент, виконавську волю, майстерність, артистизм. Так, щоб майбутній вчитель музичного мистецтва вмів за допомогою жесту (кистю, кінцівками пальців) пластично передавати, наповнювати лінію звуковедення музичного твору, він повинен систематично відпрацьовувати комплекс релаксаційних розвиваючих вправ.

Б. Асаф'єв підкреслював, що «музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку ні зі словом, ні з танцем, ні з мімікою (пантомімою) тіла людського, але «переосмислює» закономірності їх форм та складових що створюють форму елементів в свої музичні засоби виразності» [15, 212]. □

Одним з головних положень вчення Б. Асаф'єва про інтонацію є тезис про її органічний зв'язок з рухом на різних рівнях: від інтонаційно м'язової природи таких первісних форм музики, як інтервал, і виявлення закономірностей музичного руху в процесі становлення і розвитку музичної думки – до розуміння музичного мистецтва, що проявляється в інтонаціях руху [15, 20]. Спираючись на положення Б. Асаф'єва про взаємозв'язок музичної та ритмопластичної інтонації, В. Медушевський відзначає, що музична інтонація «промислюється» диханням, зв'язками, мімікою, жестами – цілісним рухом тіла» [113, 167].

Слід відзначити і наступний тезис В. Медушевського: «Вокально-тілесні рухи – це самий низький рівень музичного смислу (за матеріальну основу знаку прийняти звук) і одночасно матеріальна база (що визначає) по відношенню до власної духовної інформації.

З рухів – легких чи обтяжених, ламаних або еластичних, по-кошачому вкрадливих або рішучих, відточених або безладних – створюється образ, виростають всі наступні рівні смислу. Виходить, що саме високі духовні абстракції музики не втрачають зв'язку з тілесністю: муки думки обертаються муками тіла» [113, 170]. Музична інтонація, продовжує

В.Медушевський, – це «звернуте висловлювання всього тіла», «реально-пластичне прочитання музики», що здатне «виявити її прихований смисл» [113, 169].

Прикладом роботи над інтонацією-строєм є діяльність видатних майстрів такого рівня, як, К. Пігров, А. Авдієвський. Духовну сутність цієї роботи визначають слова патріарха хорового мистецтва Павла Муравського: «Чистота, краса – це наше кредо. З чистою душею треба чисто співати», або: «Чистота в інтонуванні повинна стати бажанням чистоти в житті взагалі... чисте повітря – хочеш надихатися, чиста вода – хочеш напитися, чиста людина – хочеш наговоритися, чистий спів – хочеш наслухатися» [143, 18].

У процесі вокальних, хорових занять, окрім виховання слухової настройки, чистого інтонування, студенти повинні бути об'єднані диригентом – його духом, ідеєю, створенням загального образу музичного твору, скріплених єдністю любові до мистецтва. Покликання хору полягає в тому, щоб виховувати духовну культуру у студентів, розвиваючи в них вокально-хоровий досвід.

Повноцінне сприймання студентами високохудожніх творів у галузі музичного мистецтва можливе за умов розвитку усіх компонентів музичного слуху: чистоти інтонування, досконалість ритму, ладу, тощо. У співацькій практиці часто вживають термін «вокальний слух». Вокальний слух необхідно формувати у процесі навчання, у зв'язку з тим, що він є аналізатором усіх звукових факторів співака, а саме: вірна співова постава, правильна співацька позиція звуку – його тембральна забарвленість, наповненість в залежності від художнього образу твору. Проблема формування вокального слуху є однією з актуальних в сучасній музичній педагогіці, оскільки спів – це основний засіб ефективного залучення учнів до світу музичного мистецтва, він є одним з основних видів творчої діяльності на уроках музичного мистецтва.

Для визначення сутності зазначеного феномена, розглянемо категорію «слух». Слух – це здатність сприймати звукові коливання, це також відчуття



сприймання та уявлення, що пов'язані з нашою свідомістю. Провідником цих відчуттів є витончений слуховий апарат – вухо, яке підсилює і приймає різні звуки. Разом з тим, слуховий орган самостійно не може бути інструментом аналізу музичних явищ, пов'язаних з музичним почуттям, не може бути інструментальним відтворенням музичного звуку, оскільки він позбавлений м'язового апарату, наділеного моторикою.

Цим інструментом є голосовий апарат, який «горлом», за допомогою найтонших та багатьох іннервованих м'язів відчуває звуковий подразник. Психолог І. Гейнріхс у процесі наукового дослідження встановив: якщо дитина не має патологічних змін у голосовому апараті, то на основі набутого музично-слухового досвіду, в результаті системи вокальних занять, у нього виникає зв'язок між висотою звуку та адекватною його активністю голосових зв'язок [46].

На основі досліджень провідних фахівців Н. Гарбузова, М. Блінова, Л.Дмитриєва, В. Морозова, Д. Огороднова, Б. Теплова було зроблено висновок, що вокальний слух – складний психічно-фізіологічний процес, за допомогою якого відбувається можливість людини сприймати звуки різної висоти, сили, тривалості, тембру, аналізувати зв'язок між цими звуками, фіксувати їх у свідомості та свідомо відтворювати їх.

Так, на думку китайського дослідника в цій галузі Ма Цзюнь, саме вокальний слух має особливе значення у виконавській діяльності, що пов'язано: із сприйняттям тонких змін окремих якостей, властивостей звуку; і як правило, за точністю інтонування, за гостротою розрізнення тембрових та інших відтінків переважає у цьому виді роботи [112]. Вокальний слух майбутнього вчителя музичного мистецтва – це здатність володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють йому успішно виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні функції в процесі вокально-педагогічної діяльності.

Але погляди науковців щодо визначення функцій, компонентів вокального слуху і місця його в загальній структурі слуху людини дуже

різноманітні і навіть протилежні. Одні вчені вважають що вокальний слух є складовою частиною музичного слуху [186]. Інші підкреслюють, що це більш широке поняття ніж просто музичний слух [174].

За визначенням І. Левідова вокальний слух пов'язаний не тільки з можливістю розрізняти голоси, найменші відтінки, нюанси, але і з можливістю визначити за допомогою яких м'язів відбувається та або інша зміна у звуковому відтінку. З даного визначення ясно, що в механізмах вокально-слухового сприйняття бере участь не тільки слуховий орган але й інші органи відчуттів, у першу чергу, м'язове відчуття [91]. Відомий фахівець вокального слуху В. Морозов відзначав: "Вокальний слух це не тільки слух а й складне вокально-музичне відчуття, засноване на взаємодії слухових м'язових, зорових, дотикових, вібраційних та інших видів чутливості. Сутність "вокального слуху" – усвідомити принцип голосоутворення" [118, 28].

На думку О. Агаркова, до поняття «вокальний слух» потрібно включити розвинутий смак у відчутті особливостей підбору тембральних якостей. Другим компонентом вокального слуху він вважав інтонаційний слух, який потрібно перевіряти. О. Агарков також зазначав, що важливо усвідомити через внутрішній слух інтонаційно-тембральну динамічну звукову уяву, що викликає необхідні м'язові реакції з наступним звуковим контролем [1, 78]. І. Добринін роз'єднує поняття вокального слуху та інтонаційного, посилаючись на роботи Н. Гарбузова, стверджує, що інтонаційний слух спрямовує, оцінює, контролює точне виконання звуковисотних співвідношень у творі, а вокальний слух відбиває специфіку творчої діяльності співака, пов'язаний зі звукоутворенням [62,78].

Професор Г. Стулова відзначає: «Учитель музики повинен мати добре розвинений музичний і особливо вокальний слух» [166, 72]. Автор вважає, що майбутній фахівець має досвід слухових уявлень «дорослого» голосу, з його силою, розмаїттям тембрових забарвлень, широким звуковисотним діапазоном та іншими ознаками, що не мають нічого спільного з голосом

дитини. Тому, перш ніж почати заняття з учнями, вчитель повинен вивчити специфіку дитячого голосу, сформувати у себе слухові уявлення про еталон його звучання в різні вікові періоди.

В. Ємельянов показує, що вокальний слух – це складна навичка комплексного аналізу явищ голосоутворення, що включає в себе як аналіз слухового сприйняття, так і ідеомоторний аналіз рухових процесів, що породжують голос з припущенням імовірних супутніх цим руховим процесам вібро-баро-проприорецепціям. Тобто, вокальний слух від звичайного відрізняється тим, що слухач робить аналіз явищ голосоутворення за критеріями академічного еталону і одночасно, інтуїтивно, сприймає весь комплекс рухів голосового апарату, що породжують звук [64, 66]. Крім того, ідеомоторне «відчуття» рухів стимулює народження можливих супутніх явищ «резонування» та «опори».

Вокальний слух формується на основі власного співочого досвіду, систематичного слухання інших співаків, спілкування з вокалістами та вокальними педагогами. Вокальний слух зокрема дозволяє оцінювати якість співу, вірність формування звуку, якість музичного та художнього виконання, роботу окремих частин голосового апарату. Вокальний слух – це не тільки слух, а й складне вокально-музичне відчуття, засноване на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних та інших видах чутливості. Сутність «вокального слуху» – усвідомити принцип голосоутворення» [119].

Сучасні наукові дослідження в галузі особливостей вокального слуху визначають роль тембру (або забарвлення звуку) як відображення в нашій свідомості складної структури звуку. Тембр звуку залежить від кількості обертонів та їх відносної гучності, а також від атаки звуку, вібрації та інше. Відомий музикознавець Ю. Тюлін писав про особливості тембру: « Комплекс обертонів... внаслідок поглинання обертонів їх основним тоном являє собою в той же час ніби потовщення його. Виникає немовби багатозвуччя, укладене

в однозвуччя. Музичний тон набуває значення звукового тіла, яке володіє ніби матеріальними властивостями фізичних тіл: об'ємністю та вагомістю. Звідси і виникає: повнота, заокруглення, насиченість, важкість та інші характерні властивості, які складають суттєву галузь музичної виразності» □[175, 64]□

На більш глибокому рівні тембровий слух являє собою особливу область музичного мислення, що проявляється в сприйнятті й усвідомленні образного змісту музичних здобутків, що веде до точного і адекватного розуміння самої сутності музики в її філософському й естетичному аспекті; він пов'язаний і зі стилем, і зі змістом добутку (зміна тембру веде до зміни образу). Наприклад, бароко – це одні темброві фарби, романтизм – зовсім інші. А стиль безпосередньо пов'язаний з філософським аспектом, тому що відображає світогляд конкретної епохи.

Здібність сприймати та розрізняти тембри походить у людини з мовного досвіду. Як пише Є. Назайкінський: «Зв'язок музичного слуху з мовним досвідом виявляється вже в тому, що сама по собі можливість сприймати та розрізняти музичні тембри за їх спектральними характеристиками обумовлена значною фонетичною чутливістю слуху»□[123, 65]□

При сприйнятті різних тембрів виникають багатопланові асоціації. Тембр є одним з найважливіших факторів у музичній драматургії, що утворює складний комплекс виразних засобів музики у єдності з образним змістом. Нівелюючи тембровий аспект неможливо отримати всебічне уявлення про художній задум композитора та оцінити самотність музичного здобутку. Безумовно, що розмовний фонетичний досвід певним чином впливає на розвиток вокального слуху, особливо на чутливість сприйняття вокальних тембрів чоловічих та жіночих голосів. Про роль розмовного фонетичного досвіду наголошував у своєму науковому дослідженні Ван Лей: важливо виокремити таку особливість джерел

китайського музичного мистецтва, що полягає у тісному взаємозв'язку між національним мелосом і розмовною мовою. Адже у процесі китайської вокально-сценічної діяльності саме різноманітність інтонацій та розмовних наспівів стали найважливішими елементами створення сценічного художньо-музичного образу [31]. Саме органічний зв'язок китайської мови з музичною інтонацією, з рухами, дає можливість готувати фахівців не тільки для загальноосвітньої школи, а також для музичного театру: через володіння елементами пластичного інтонування, діалогом, речитативом, танцювальними рухами, мімікою, тощо.

На відчуття вертикального розташування звуків, на вірне виконання своєї партії під час співу в ансамблі, в хоровому колективі спрямований гармонічний слух. Саме розвинутий гармонічний слух суттєво впливає на становлення музичного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, дозволяє йому вільно орієнтуватися у партитурі вокального, хорового твору. Таким чином, педагогічна інтуїція і добре розвинутий вокальний, гармонічний слух створюють всі умови для майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо регулювання м'язових дій.

Уміння регулювати свої м'язові дії та навчити цьому дітей є дуже важливим для майбутнього вчителя музичного мистецтва. З точки зору сучасної фізіології та фоніатрії, функція утворення голосу об'єднує в собі три підсистеми:

- енергетичну (легені, бронхи, трахея, вдихальні та видихальні м'язи);
- генераторну (гортань разом з голосовими складками);
- резонаторну (надгортанна артикуляційна система).

Встановлено, що усі м'язові дії, пов'язані з процесом фонації здійснюються нервовою системою. Глибоке обґрунтування механізмів керування рухами і формування нових рухів, зробив М. Бернштейн. Вчений не тільки роз'яснив принцип управління рухами, але й показав механізм їх формування. Під час формування рух здійснює три стадії.

Перша – характеризується невисокою швидкістю, напругою, неточністю. М'язи-антагоністи активно втручаються в рух, гальмуючи його, що дозволяє вносити корективи під час його виконання.

Друга стадія характеризується поступовим зникненням напруги, становленням чіткої м'язової координації, підвищенням швидкості та точності рухової дії.

Третя стадія формування руху характеризується зниженням долі участі активних м'язових зусиль у виконанні руху за рахунок підвищення долі використання різних сил, що забезпечує економність енерговитрат [21, 76] □ Управління рухами за М. Бернштейном – складний багаторівневий процес. Кожний із рівнів управління має свою функцію, локалізацію. Вищі рівні виконують роль ведучих, які регулюють рухову дію в цілому, нижчі – роль фонових, які забезпечують рішення окремих задач побудови руху.

Розрізняють п'ять рівнів управління. Перші три, так звані фонові рівні, забезпечують тонус м'язів, іннервацію, складні синергії та ін. Вони знаходяться під контролем вищих рівнів: рівня дії та рівня символічної координації. Важливо, щоб між даними рівнями регуляції були встановлені тісні координаційні стосунки. Крім того, при удосконаленні рухового акту виникає явище синхронізації по частоті біопотенціалів різноманітних частин мозку. «Така синхронізована робота нервових центрів обумовлена наявністю інтегруючої ланки – асоціативних відділів мозку, що створює умови для досягнення людиною свого найвищого розвитку» [180, 77] □

В організмі людини важко собі уявити ізольовану роботу м'язів. У кожному руховому акті беруть участь одночасно декілька м'язів, які скорочуються в різних співставленнях з іншими м'язам. На думку М.Грачевої, це обумовлюється характером їхньої іннервації [54, 61] □ Таким чином, можна стверджувати, що співацький голос впливає на слухові зони головного мозку, через зони інтеграції, збуджуючи ті ділянки, де формується вокальна функція. Звідси ми приходимо до висновку, що спів майбутнього

вчителя музичного мистецтва впливає на якість звучання учнів, викликаючи зміни якості звучання голосу. Тому майбутній вчитель музики повинен бути дуже уважним до питання вірності тембрового забарвлення, і, особливо, чистоти інтонування: «Для чистих все чисто», – повчає Слово Боже. Адже учень буде брати приклад з нього, спираючись і копіюючи на основі своїх слухових і внутрішніх відчуттів.

Він може і не мати вокальних даних професійного співака, але навчитись методично вірно володіти власним голосом, мати добре розвинений музичний та особливо вокальний слух, знати специфіку звучання дитячого голосу як основи його педагогічної майстерності. Він повинен володіти розвиненим вокальним мисленням, що дозволяє своєчасно підібрати вірний прийом, використати той чи інший метод, який буде корисним для конкретного учня або дитячого хору в певній ситуації.

Зміст роботи в школі потребує від майбутнього вчителя й власного виконання перед дитячою аудиторією. Відомо, що якість співу залежить від готовності студента до виконання музичного твору. Більшість китайських педагогів вважають, що виконавство на сцені визначається мотивацією студента перед аудиторією. Так, Є Лінь, з цього приводу зазначає: «... мотив виконання не можна вважати простим явищем, його слід віднести до низки неоднорідних, таких, що складаються з різних за своїми властивостями частин-мотивів. Інакше ми не зможемо вийти за межі формального, тобто описуваного погляду на працю співака, не зрозуміємо природу специфіки його виконавської творчості...» [94, 159].

Тобто, світогляд виконавця, пошук необхідних вокально-технічних прийомів, пов'язаних з художнім змістом твору, виспівування та формування творчого сценічного задуму, викликає, на думку психолога Л. Бочкарьова, нове, незвичайне самопочуття – «хвилювання в образі», стан творчого натхнення [28, 98]. Це самопочуття під час виконання (показу) музичного твору перед аудиторією (класом) буде запорукою успіху у виконавсько-

творчій роботі вчителя і, водночас, показником його вокально-педагогічної майстерності.

Специфіка діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає володіння різними формами вокально-педагогічної майстерності, зокрема – виконання шкільної пісні під власний акомпанемент. Часто потрібна для розучування пісня може виявитися у запису без акомпанементу. Тоді вчитель може створити і власний варіант супроводу до сольної парії.

Для створення переконливого художнього образу музичного твору першорядне значення має вибір фактурної формули акомпанементу, яка була б адекватна характеру мелодії і жанру твору. Вирішальну роль при виконанні цих дій відіграє обсяг теоретичних знань кожного студента. Часто студент не може підібрати на слух необхідні гармонічні функції, що потребує активної допомоги педагога у розв'язанні цих завдань.

Тому формування вміння виконувати шкільну пісню під власний акомпанемент займає важливе місце і вимагає правильної звукової координації між співом і власним виконанням акомпанементу. Застосування методу емоційного впливу під час власного виконання сприяє активному залученню дітей до творчого процесу розучування пісні.

Найбільш повно і змістовно аналізує різноманітні форми роботи над акомпанементом дослідниця В. Пустовіт, яка класифікує основні види фактурного викладу акомпанементу; розглядає проблему спрощення нотного тексту в процесі читання музики з листа; викладає методику поетапного формування навичок поєднання музично-виконавських дій та умови активізації уваги й уміння розподіляти його на виконання кількох дій.

Розглядаючи проблему спрощення нотного тексту в шкільних піснях у процесі читання з листа, автор зазначає, що «методи й прийоми вокально-хорової діяльності перетворюють цю навичку в незамінну для вчителя музики» [148, 9]. [143, 9]. В. Пустовіт вважає, що методика поетапного формування навичок, зокрема поєднання музично-виконавських дій, таких як



спів, фортепіанне виконання і диригування, можлива «лише при активізації уваги і розвинутому вмінні розподіляти її на виконання кількох дій (операцій) [148, 24].

Виконання поставлених завдань здійснюється не лише словом, особистим вокальним показом, а й виразним диригентським жестом, що дає можливість співставити відчуття опори жесту з відчуттям вокального звуку, «поставленого» на діафрагмальне дихання. Сам же характер дихання формується в ауфтакті – він організує й мобілізує виконавця, передбачає темп, штрих, характер звуку, динаміку.

З історії диригентського мистецтва відомий метод звукового керування хором засобами мануального тактування, а також інтонаційно – направленим жестом. Звуковий метод керування закріплює різні функціональні завдання рук під час диригування, а саме раціоналізм правої руки та емоційність функції лівої руки, до якої відносяться ритм та нюанси. Диригування – це мистецтво інтонування музики засобами динаміки м'язового напруження та розслаблення рук. Скуті, напружені дії студента негативно впливають на спів. Ось, чому вміння напружувати й розслабляти м'язи голосового апарату, рук у відповідності з художньо – образним змісту твору – першочергове завдання майбутнього вчителя музичного мистецтва. Відомий диригент Р.Кофман підкреслює: «Зв'язок між діями диригента – у їхньому символічному або, як прийнято говорити, знаковому змісті – і звучанням, зв'язок, закріплений м'язовою чи, точніше, руховою пам'яттю, створює асоціації, що викликають миттєву реакцію виконавців на зміни у диригентських рухах» [83, 13].

Інший відомий хоровий диригент С. Казачков теж підкреслює: «Першою, надзвичайно важливою умовою виразної техніки диригування є наявність вільних від м'язової скутості рухів у руках і плечовому поясі» [71, 40]. Автор зауважує, що технічні вади в техніці диригування викликають форсоване звучання, хор починає кричати, голоси швидко втомлюються,

виникають неприємні відчуття в гортані, «дере в горлі», хриплість, виникає кашель – типова ознака невірною вокального процесу. Крім того, голосний спів негативно впливає на подальшу якість співу, порушує ансамбль, а також змінює тембри голосів співаків, партій, всього хору – він стає грубим і жорстким.

Автор теорії систематизації основ акторської майстерності, що охоплює весь процес творчої праці актора, К. Станіславський підкреслював: «Ви не можете собі уявити, яким злом для творчого процесу є м'язова судомата тілесні затиски. Коли вони виникають у голосовому апараті, людина з прекрасним від народження голосом починає сипіти, хрипіти і втрачає здібності говорити. Коли затиск з'являється в ногах, актор ходить, немов паралізований; коли затиск в руках – руки затікають перетворюються у драбини і піднімаються, ніби шлагбауми» [162, 132]

Аналіз наукових досліджень у галузі музичної педагогіки, музикознавства й методики викладання музики дає змогу зробити висновок, що розглянуті вище праці загалом відповідають на низку основних питань, які виникають у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, але ще не забезпечують необхідного фахового рівня у формуванні вокально-педагогічної майстерності.

Вирішення поставлених завдань з проблеми формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує *системного* підходу, що здійснюється на основі принципу міждисциплінарних зв'язків; принципу логічної послідовності засвоєння знань; принципу модульності, коли зміст дисципліни представлено у формі самостійних блоків (модулів).

Коли вокальна методика (співацьке дихання, висока вокальна позиція, дикція) буде органічно пов'язана з вивченням технології диригентського жесту, компонентів вокально-хорової звучності, якість фахової підготовки

студентів значно підвищиться, що вплине і на рівень вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Так, вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на об'єктивних закономірностях його психофізичного розвитку і взаємодії дихальних органів, гортані, артикуляційного апарату. Рівність вокалізації регулюється економним розподілом дихання і єдиною співочою позицією. Ауфтакт не тільки готує високу вокальну позицію та глибоке співоче дихання на всю фразу, а й, будучи імпульсом розвитку, визначає пульс вокалізації на весь твір в цілому. Таким чином, енергетичний імпульс ауфтакту є основою вокального розвитку твору через звукові мотиви, фрази, речення.

Для процесу формування вокально-педагогічної майстерності крім продуктивної діяльності в класі постановки голосу, важливий весь комплекс індивідуальних музичних дисциплін (диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, акомпанемент та ін.). Саме комплексне поєднання навчальних дисциплін у процесі навчальної та практичної діяльності сприяє більш глибокому осягненню майбутньої професії, дає можливість студенту перевірити свої знання та практичні уміння з методики володіння співацьким голосом та керування хором.

Таким чином, основою формування вокально-педагогічної майстерності є наявність педагогічного комплексу, що націлює особистість до самореалізації, формує стійкі мотивації, ціннісні установки на оцінювання власних дій (своїх можливостей, природних здібностей), формує обізнаність в жанрово-стильових особливостях вокального та вокально-хорового мистецтва, засвоєння теоретичних основ методики постановки голосу, функціонування голосового апарату на основі резонансної теорії співу, специфіки вокальної роботи у школі.

Отже, формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує *комплексного* підходу, який забезпечує поєднання вокальних і педагогічних компетенцій, а також розвиток особистісних якостей і досвіду в контексті загальної культури суспільства. Недооцінка такого підходу при формуванні вокально-педагогічної майстерності у майбутнього вчителя музичного мистецтва ускладнює його підготовку до роботи в загальноосвітній школі.

Формування вокально-педагогічної майстерності передбачає творчий саморозвиток особистості на *акмеологічній* основі, оскільки майстерність є результатом постійного безперервного удосконалення особистісних та професійних якостей.

Творчий саморозвиток особистості включає наступні змістові сторони:

- закріплення співацьких навичок і м'язових відчуттів, отриманих на заняттях з постановки голосу, хорового класу, диригування;
- знання нотного і поетичного текстів твору, вміння співати під власний супровід, володіти пластичним інтонуванням за допомогою жесту кисті, розкриваючи художній зміст твору, ідею автора;
- прослуховування відео- і аудіо записів;
- вивчення навчально-методичної літератури, а також літератури з історії вокально-хорових шкіл Китаю та України, ознайомлення з творчими доробками відомих педагогів-вокалістів, диригентів.

Отже, у нашому дослідженні наукове обґрунтування шляхів формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється з позицій системного підходу як засадничого методологічного орієнтиру, а також комплексного та акмеологічного підходів.

## **2.2. Критерії та показники рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики**

Ефективність формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від педагогічної діагностики. Щоб здійснити діагностику, простежити за динамікою педагогічного процесу, визначити його результативність, окреслити напрями та методикау впровадження необхідно науково обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності.

У науково-педагогічній літературі немає однозначного трактування поняття «критерій». Специфіка педагогічної діяльності має тенденцію до постійних змін, пошуку інноваційних шляхів до навчального процесу. Все це передбачає варіативність підходів до визначення сутності феномена. Під поняттям «критерій» (в перекладі з грецької мови – засіб, переконання, мірило) – слід розуміти «показники», які застосовуються для швидкої оцінки достовірності у контрольній та експериментальній групах. Так, у наукових працях В. Беспалька під критерієм розуміється об'єктивна кількісна міра певного явища, або кількісне виокремлення його сторін [23, 69].

Як зазначає О. Рудницька, на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямку [155, 254]. Автор виділяє три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості:

1) ті, що характеризують «художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування»;

2) критерії «естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художнього образу, проникнення за допомогою емпатії у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору»;

3) критерії «самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування» [155, 281].

Систему критеріїв професійного становлення студентської молоді В.Орлов [132, 19], будує від загальних до часткових, що ґрунтуються на змісті компонентної структури досліджуваного феномена. До загальних науковець відносить групи критеріїв особистісно професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін – емоційно-мотиваційні, нормативно-регулятивні та поведінково-процесуальні. У процесі розробки критеріїв ми спиралися на теоретичний і практичний досвід вітчизняної музично-педагогічної освіти, дослідження вчених зарубіжних країн (Л. Бочкар'єв, Н.Кузьміна, В. Петрушин, О. Рудницька Т. Смирнова, Ю.Цагареллі та ін.).

Зокрема, доктор педагогічних наук Т. Смирнова на підставі теоретичного аналізу науково-методичної літератури з диригентсько-хорових дисциплін визначила наступні критерії ефективності диригентсько-хорової освіти [159]

*Перша група* критеріїв визначає зміст готовності майбутніх співаків і диригентів до творчого самовираження: тип темпераменту і рівня нейротизму; спрямованість на диригентсько-хорову діяльність, риси характеру студентів, які сприяють творчому самовираженню (цілеспрямованість, настирливість, впертість, рішучість, сміливість, самостійність, ініціативність); музикальність (музичний слух, музичне мислення, музична пам'ять та музична уява, диригентська увага); виконавська надійність (саморегуляція, стабільність, підготовленість), артистизм (сценічне перевтілення, сценічна емпатія); готовність до професійного саморозвитку (система особистісного засвоєння знань про структуру професійної індивідуальності диригента хору, шляхи і механізми професійного саморозвитку); уміння здійснювати професійне самодослідження.

*Друга група* критеріїв діагностує готовність майбутніх співаків і диригентів хору до педагогічного спілкування і визначається за допомогою комунікативного, інтерактивного і перцептивного показників.

*Комунікативні знання і уміння* визначаються як: знання та уміння невербальної комунікації (міміка, пантоміма, мануальна техніка); знання та уміння вербального спілкування (вмотивованість, спрямованість мови на колектив, швидкість вербальних реакцій та переконливість аргументів);

*Інтерактивні знання та уміння* діагностуються як: знання та уміння професійно-педагогічної взаємодії зі співаками та колегами; знання та уміння вирішувати конфліктні ситуації (відбирати оптимальну стратегію у педагогічній взаємодії, управління конфліктом).

*Перцептивні знання та уміння*: здійснювати грамотну і усвідомлену оцінку партнера по спілкуванню; здатність до усвідомленої рефлексії та емпатії.

*Третя група* критеріїв передбачає готовність студентів до управління хором колективом і містить показники: знання та уміння використовувати організаційно-управлінські терміни; знання та уміння проектувати та конструювати власну і колективну навчально-виховну, концертну діяльність; знання та уміння організації хорового колективу (виховувати у співаків особистісну і виконавську сумісність, згуртованість та спрацьованість; знання та уміння для здійснення контролю, корекції та стимулювання діяльності хору [159, 237].

Досліджуючи структуру музичності психолог Ю. Цагареллі у якості показників відзначив емоційний відгук, музичний слух (ладовий, гармонічний); музично-ритмічні здібності; музичну пам'ять; музичне мислення; музичне уявлення. Проте, вони надзвичайно важливі для кожного музиканта взагалі, оскільки є фундаментом професійної компетентності [185, 178]. На нашу думку, апарат критеріїв – є певна система, в якій вони тісно пов'язані між собою, що дає можливість забезпечити цілісність

наслідків дослідження. Не менш важливим є зв'язок системи критеріїв із розробленою нами структурою вокально-педагогічної майстерності (див. п. 1.2 першого розділу). Саме такий підхід має забезпечити оптимальну характеристику оцінювання якості навчального процесу.

На основі розробленої компонентної структури вокально-педагогічної майстерності нами було визначено критерії та показники рівнів її сформованості у майбутніх учителів музики.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує *міру особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення вокально-педагогічної майстерності*. Показниками цього критерію визначено: наявність зацікавленості до вивчення народних традицій; наявність ціннісних установок в оволодінні мистецтвом співу; вияв інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокально-хорової музики.

Когнітивний компонент виявляє *ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками*. Показники: вияв вокально-педагогічної ерудованості; наявність сформованого педагогічного тезаурусу; володіння технологіями звукоутворення, резонансною технікою співу.

Творчо-діяльнісний – виявляє *міру сформованості творчої самореалізації* з показниками: наявність умінь творчої інтерпретації вокальної музики; володіння навичками імпровізації в процесі виконавської діяльності; спроможність зберегти творче самопочуття в умовах виступу; здатність до вдосконалення отриманих умінь і навичок.

Узагальнені критерії та показники рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики подано у таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Критерії та показники рівнів вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики**



<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-ціннісний	Міра особистісно-ціннісного ставлення до формування та вдосконалення вокально-педагогічно майстерності	наявність зацікавленості до вивчення народних традицій; наявність ціннісних установок в оволодінні мистецтвом співу; вияв інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокально-хорової музики.
Когнітивний	Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками	наявність сформованого педагогічного тезаурусу; вияв вокально-педагогічної ерудованості; володіння технологіями звукоутворення;
Творчо-діяльнісний	Міра сформованості творчої самореалізації	наявність умінь творчої інтерпретації вокальної музики; спроможність зберегти творче самопочуття в умовах виступу; здатність до вдосконалення отриманих умінь і навичок

Передбачалося, що високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва обумовлює наявність позитивної мотивації, ціннісних установок на оволодіння мистецтвом співу, вокально-хоровими навичками; вияв інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокальної музики, зокрема шляхом порівняння китайських та українських

традицій, до набуття вокально-педагогічних знань та умінь; здатність до емоційно-ціннісного осмислення музичних творів у процесі вивчення їх в класі постановки голосу, хорового класу, диригування; студенти задоволені вибором професії.

Високий рівень сформованості когнітивного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається ґрунтовністю вокально-хорової підготовки; ефективним набуттям знань з педагогіки та методики; сформованим вмінням контролювати власні дії; застосовувати отримані знання у змінених навчальних ситуаціях, самостійно помічати і своєчасно виправляти власні помилки; вивчати та ефективно застосовувати сучасні інноваційні педагогічні технології, сформований педагогічний та музичний світогляди.

Високий рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва співвідноситься з володінням навичками творчої інтерпретації вокально-хорових творів, імпровізації; із застосуванням навичок створення акомпанементу; з умінням поєднувати голос, диригентський жест та інструмент під час виконання музичних творів. А також здатністю самостійно, творчо підходити до власної вокально-слухової діяльності. Ці студенти вміють застосувати отримані знання та навички в галузі вокального мистецтва на практиці.

Якісні показники середнього рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва проявляється у недостатньо сформованій позитивній мотивації, недостатньо сформованих ціннісних установках на оволодіння мистецтвом співу, вокально-хоровими навичками; поверховому інтересі до історико-стильового та жанрового пізнання вокальної музики, зокрема шляхом порівняння китайських та українських традицій; до набуття вокально-педагогічних знань, умінь та навичок; здатність до емоційно-ціннісного осмислення музичних творів у процесі вивчення їх в класі

постановки голосу, хорового класу, диригування проявляється невиразно; в цілому студенти задоволені вибором професії, але не проявляють бажання до самовдосконалення.

Середній рівень сформованості когнітивного компонента виявляє достатню обізнаність студентів у галузі педагогіки та методики, теорії вокально-хорового мистецтва, що пояснюється тим, що методичну літературу з фаху читають епізодично; достатнє вміння контролювати власні дії, застосовувати отримані знання у змінених навчальних ситуаціях; помічати і своєчасно виправляти власні помилки за допомогою викладача; вивчати та фрагментарно застосовувати сучасні інноваційні педагогічні технології, педагогічні та музичний світогляди поперехові.

Якісні показники сформованості середнього рівня творчо-діяльнiсного компонента свiдчить, що студенти теоретично можуть висувати iдеї вiдносно творчої iнтерпретації вокально-хорових творiв, але не визначають шляхiв та засобiв їх здiйснення; мають недостатньо сформованi навички iмпровiзації; а також недостатню сформованiсть навичок створення акомпанементу; поєднувати голос, диригентський жест та iнструмент пiд час виконання музичних творiв вдається не завжди; до власної вокально-слухової дiяльностi пiдходять без iнiцiативи, не завжди застосовують отриманi знання та навички в галузi вокального мистецтва на практицi.

Низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва свiдчить про вiдсутнiсть мотивації, цiннiсних установок на оволодiння мистецтвом спiву, вокально-хоровими навичками; про байдуже ставлення до iсторико-стильового та жанрового пiзнання вокальної музики, зокрема шляхом порiвняння китайських та українських традицій, аморфну потребу у набуттi вокально-педагогiчних знань та умiнь; має досить обмежений обсяг знань в галузi вокально-хорового мистецтва; проявляє елементарну аргументованiсть суджень щодо вибору професії вчителя

музичного мистецтва; до емоційно-ціннісного осмислення музичних творів у процесі вивчення їх в класі постановки голосу, хорового класу, диригування.

Якісні показники низького рівня сформованості когнітивного компонента свідчать про досить обмежений обсяг знань в галузі: педагогіки та методики, в процесі оволодіння теоретичними знаннями; байдуже ставлення до навчально-методичної та вокально-хорової літератури; недостатнє вміння контролювати власні дії, застосовувати отримані знання у змінених навчальних ситуаціях; педагогічний та музичний світогляди поверхові; інтерес до професії ситуативний; не має достатнього словникового запасу для визначення ознак та властивостей компонентів вокально-хорової звучності; елементарні завдання виконує за допомогою викладача.

Низький рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента свідчить про недостатній розвиток самостійного мислення, відсутність бажання до самовдосконалення, невміння узагальнювати художній матеріал, створювати власну інтерпретацію вокального твору, проявляючи при цьому емоційну невиразність, артистичну скутість, що впливало на інтонаційну неточність виконання музичного матеріалу, відсутні навички імпровізації; не сформовані навички створення акомпанементу до вокального твору; на цьому етапі студент не підготовлений до виконання вокально-слухової діяльності. Не вміють застосовувати отримані знання, вміння та навички в галузі вокального мистецтва на практиці.

Отже, було визначено критерії:

- *міра особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення вокально-педагогічної майстерності* з показниками: наявність зацікавленості до вивчення народних традицій; наявність ціннісних установок в оволодінні мистецтвом співу; вияв інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокально-хорової музики;

- *ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками*, означений показниками: вияв вокально-педагогічної ерудованості; наявність

сформованого педагогічного тезаурусу; володіння технологіями звукоутворення, резонансною технікою співу;

- міра сформованості творчої самореалізації з показниками: наявність умінь творчої інтерпретації вокальної музики; спроможність зберегти творче самопочуття в умовах виступу; здатність до вдосконалення отриманих умінь і навичок.

Означені критерії та показники створили можливість визначення високого, середнього та низького рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

### **2.3. Обґрунтування моделі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва**

Створення науково-педагогічних основ формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває особливого значення у контексті сучасних тенденцій у сфері музичної педагогіки. Недостатня ступінь теоретичного узагальнення накопиченого досвіду в цій галузі, протиріччя між актуальними вимогами практики і відсутністю обґрунтованого системного методичного забезпечення обумовлюють мету нашого дослідження – виявити основні методичні принципи, на яких могла би базуватися методична модель формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Як відомо, модель являє собою цілісне відображення дійсності з тенденцією до удосконалення. Модель (від. лат.modulus) – міра, зразок, сукупність уявлень про реальний і прогностичний стан об'єкта діяльності, а також про мету і засоби реалізації цієї діяльності. У педагогіці модель розуміють як відображення, образ реального об'єкта, фактів, відношень, предметів із певної галузі знання, які мають схожість із ним у будь-яких відносинах і можуть бути заміником, представником, репрезентацією у більш простій наочній матеріальній структурі. Так, Г. Селевко визначає

модель як: «систему (зразок, приклад, образ, конструкцію), що відображає певні властивості і відношення іншої системи – оригіналу, і певною мірою замінює її» [156, 59].

Кожна модель має виконувати свої певні функції. Наприклад, виокремлюють евристичну (її мета – з'ясування й розвиток ідеї, задуму дослідження), демонстраційну (розкриття характеру розвитку педагогічної системи), пізнавальну (розкриття характеру педагогічного явища і особливостей побудови емпіричного матеріалу, що зафіксовані у педагогічних знаннях про об'єкти, що досліджуються), а також інтерпретаторську, пояснювальну, передбачувальну (прогностичну), критеріальну функції [156, 43].

Моделювання в навчальному процесі, як психологічна проблема, має два аспекти: 1) як зміст, що повинен бути засвоєний учнями в процесі навчання і як засіб пізнання, яким вони повинні оволодіти; 2) як одна з основних навчальних дій, що є складовим елементом цього процесу.

Перший аспект передбачає психологічне обґрунтування необхідності впровадження в зміст навчання сутності понять моделі та моделювання. Така необхідність обумовлена завданням формування у студентів науково-теоретичного типу мислення засобами дослідження об'єктів пізнання через історично-жанровий підхід.

Другий аспект досліджує – де і як використовують моделювання – найвищої і особливої форми наочності для виявлення і фіксації характерних особливостей і відношень явищ, що вивчаються, а також у формуванні умінь використовувати моделювання для побудови і фіксації загальних схем дій і операцій [138].

Проблему моделювання та різні аспекти використання цього методу аналізують у своїх дослідженнях Л. Василенко, Г. Кабріль, О. Маруфенко, О. Рудницька, Г. Селевко, М. Фалько та інші науковці. Отже, важливо розробити конкретну модель вокально-педагогічної майстерності, яка включає такі структурні компоненти: мету, завдання, принципи, умови, етапи

формування вокально-педагогічної майстерності, методи навчання, результати.

Аналіз сучасного стану вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вказує на існування ряду складних проблем, обумовлених відсутністю цілісної структури цієї підготовки, яка в процесі навчання з'єднала б вище проаналізовані напрямки.

Методична модель формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва саме і передбачає набуття студентами практичного досвіду в процесі навчання відповідно до сучасних завдань музично-естетичного, духовного розвитку підростаючого покоління; розвиток музичних та педагогічних здібностей, набуття знань, умінь і навичок в галузі музично-педагогічної діяльності і включає: мету, завдання, процес навчання, педагогічні умови, наукові підходи, принципи, методи і прийоми.

За висловом С. Гончаренка, «спосіб пізнання реальності, що вивчається, який дає можливість розв'язати завдання і досягти мети пошукової діяльності, є методом пізнання дійсності (методом дослідження)» [53, 111]; метод з гр. (*methodos*) – шлях дослідження, засіб досягнення мети, шлях або спосіб вирішення конкретного завдання. Метод – це сукупність певних правил, прийомів, норм пізнання і дії. За словами В. Медушевського, метод виступає як «пам'ять культури раціональних та вірних способах діяльності в тих чи інших її сферах. За допомогою метода, досвід культури перетворюється в засіб для досягнення нових результатів у контексті певної діяльності [113, 100].

Метод – найголовніше поняття педагогіки, тому що за допомогою певної системи прийомів, способів, він дає відповідь на питання:

- яка послідовність дій приводить особистість майбутнього вчителя до стійкої результативної діяльності;

- яким чином удосконалити навчально-виховний процес в галузі вокального мистецтва. Існує чимало варіантів класифікацій, в основу яких покладено різні ознаки цього багатовимірного поняття.

Методи мистецького навчання і розвитку особистості вчителя можна класифікувати за різними ознаками. Класифікацію методів застосовують з метою упорядкування педагогічної доцільності та практики. В залежності від характеру класифікації встановлюються певні зв'язки між навчальними методами. Так, Г. Падалка пропонує таку класифікацію методів мистецького навчання [136]:

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації (словесні методи, демонстраційно-образні і художньо-творчі).
- відповідно з характером мистецької діяльності (наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні, творчі).
- відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання (ознайомлення, опрацювання, створення художніх образів).
- залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів (студентів) – стимулювання навчання, активізація діяльності, пролонгований художній тренінг, художньо-психологічна підтримка, регуляція вольових зусиль.

У процесі занять з постановки голосу, хорового класу важливо застосовувати такі методи, як самоспостереження, самоаналіз:

- відчуття співочого процесу, володіння голосом, своєчасне використання методу показу з метою удосконалення інтонації (штрихи, нюанси);
- володіння діагностикою – обґрунтовано визначати той чи інший недолік в співі, його причину і знаходження методичного способу його усунення.

Оволодіти вище перерахованими методами – значить навчитися себе чути і слухати. Чути і слухати себе «внутрішньо» допомагає оволодіння прийомами релаксації. Як зазначає Н. Гонтаренко у своєму методичному



посібнику для викладачів співу: «Тільки з релаксації необхідно починати вводити учня у співацький процес. Оволодіти прийомами релаксації – значить навчити чути і слухати себе внутрішньо... для здібності розслабити м'язи, а потім ввести їх в активну дію» [51, 35]. Внаслідок такої релаксації «усі м'язи тануть, а суглоби «наповнюються повітрям», а кожний орган має здатність відокремитися від тулуба і парити окремо» (там само). Уся система релаксації є свого роду медитацією. ( Приклади вправ з релаксації наведені у додатку А).

Найбільш розповсюдженою помилкою методичної роботи є застосування малопродуктивних, однопланових по формі і змісту прийомів і засобів вирішення художньо-інтерпретаторських і вокально-технічних завдань. Досить розповсюдженою залишається практика багаторазового, безсистемного повторення складних вокальних епізодів. Робота над компонентами вокально-хорової звучності ведеться найчастіше на локальному рівні, відокремлено від цілого, не проектується на цілісну виконавську концепцію вокально-хорового твору. Не застосовується професійний аналіз художньо-інтерпретаторських і технічних труднощів, з якими стикається студент, не аналізуються методичні прийоми, особливо в інтонаційній сфері, що породжують в цій галузі проблеми.

Все це веде до того, що в наступних діях студентів не простежується логічна система вокально-хорових завдань; пошук оптимальних засобів їх вирішення; контроль і корегування своїх дій, об'єктивна оцінка досягнутих результатів. Вмінню студента орієнтуватися в жанрово-стильових різновидах вокальної музики (української – китайської) допомагає метод художньо-педагогічного аналізу вокальних творів. Згідно дисертаційного дослідження Л. Тоцької [174, 121-122] цей метод поділяється на два види: інтонаційно-смісловий; порівняльний аналіз. Означені види спираються на принципи історико-стильового і жанрового підходу, що дає можливість студентам формувати

інтонаційні, жанрові, стильові уявлення, накопичувати слуховий, виконавський досвід, самостійно інтерпретувати художні образи.

Одним із прогресивних методів у роботі зі студентами є власний виконавський показ викладача, що дає можливість загострити слухову увагу студентів, вчитись умінню порівнювати варіанти інтерпретації творів відомих співаків, педагога, студентів. Під час індивідуального сприйняття у студента створюється власний варіант інтерпретації художнього образу твору. З'являються такі якості, як емоційність сприймання, творча уява, прагнення щодо розкриття ідеї твору, до позитивного впливу на почуттєву сферу учнів.

Тому, на першому етапі експерименту, потрібні методи, спрямовані на активізацію власних акустичних, візуальних, проприоріцепторних, барорецепторних, віброрецепторних та ідеомоторних відчуттів – самоспостереження, асоціацій, диференціацій та самоаналізу окремих елементів власного співацького процесу.

Підкреслюючи роль індивідуальної вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, вчений Ю. Юцевич<sup>1</sup> визначає, що діяльність учителя музики триває 20-25 років, отже він повинен оволодіти такою вокальною технікою, котра гарантує йому тривалу і плідну педагогічну практику [191]. Автор, підсумовуючи багаторічний досвід обдарованих викладачів-практиків, пропонує для узагальнення цих методів, розподілити їх на п'ять основних груп.

До першої групи належать методи, за допомогою яких учням прищеплюють певні м'язові установки або дії – форму рота, положення язика, гортані, нижньої щелепи та їхні рухи, особливості артикуляції, характер вдиху та видиху, напруження і робота м'язів діафрагми, черевного преса тощо.

Другу групу складають методи впливу на тембр через забарвлення голосних – нейтралізація, компенсація, зближення і т.д. При цьому акустичні

параметри різних голосних зближуються, наближаючись до певного середньо акустичного забарвлення.

До третьої групи входять методи, пов'язані з фіксацією внутрішніх почуттів і, зокрема, вокально-тілесної схеми, їхнім усвідомленням, закріпленням і відтворенням. В основі таких методів лежать пошук і фіксація, наприклад, відчуття, «резонансного пункту» або спрямованості звуків під час переходу від нижнього до верхнього регістру, фіксація відчуття вдиху тощо.

Четверту групу складають методи, що спираються на внутрішні вольові накази, емоційні стани, які свідомо викликають педагог і учень. В основу даних методів покладено ідею про те, що вольовий імпульс, психологічно усвідомлений наказ може викликати автоматичні пристосування форми рото глоткової порожнини, а це призводить до зміни якості звука. Підбираючи певні вирази, слід враховувати наявність в учня запасу почуттєвої сфери, рівень розвитку його вокально-тілесної схеми.

До п'ятої групи належать методи, які змінюють характер звукоутворення шляхом встановлення і посилення зворотного зв'язку слухового органу з гортанню. Для досягнення певних наслідків при використанні цього методу «слух учня піддається відповідним звуковим впливам. Найпростішим прикладом даного методу є особистий показ викладача, його зразковий спів, що, як свідчить практика, дає значні позитивні результати: впливаючи на емоційну, вольову та рухову сфери, він одночасно організовує і голосову функцію учня. Разом з тим показ є ефективним, коли викладач і учень мають однотипні або споріднені голоси, але втрачає результативність, якщо голоси далекі за типом або ж у викладача є недоліки звукоутворення» [191, 38]□

Запропонована класифікація методів формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва є певною мірою умовною, але вона показує можливості різнобічного підходу до використання їх у практичній діяльності на основі комплексного підходу.

Такі педагогічні методи дозволяють цілеспрямовано розвивати притаманні кожному студенту індивідуальні риси, зберігаючи їх особливості, природно розкривати свої творчі можливості.

Таким чином, ефективність формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від застосування комплексу таких груп *методів та прийомів*: демонстраційно-образні, репродуктивні, інтерпретаційні, імпрровізації, методи активізації діяльності (художньо-педагогічний аналіз, аналіз відео- та аудіо-записів і порівняння виконавських інтерпретацій, ділова гра, створення проблемних ситуацій), самостереження, асоціацій (музичних та позамузичних), самоаналізу, вправ (релаксаційних та вокально-розвиваючих) і творчих завдань, тренінгу.

Комплекс означених методів склав основу методики, впровадження якої передбачалось нами у три етапи (орієнтаційно-адаптаційний, інтелектуально-креативний, рефлексивний), кожний з яких мав поєднувати роботу з формування в них готовності до ефективною та продуктивною діяльності в процесі постановки голосу, хорового диригування і хорового класу.

Формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує визначення відповідних *педагогічних умов*, які забезпечують означений процес. Як відомо, хоровий клас, у поєднанні з класом постановки голосу, є творчою лабораторією вокально-педагогічної майстерності студента де формуються і розвиваються тембрально-інтонаційні, ансамблеві, дикційні та інші вокально-хорові навички. Колективний принцип хорового співу вимагає від кожного учасника відчуття ансамблю, вміння слухати партнера, підпорядковуючи свої виконавські якості особливостям іншого виконавця.

Особливою актуалізації набуває засвоєння українськими та китайськими студентам інтонаційної музичної мови двох країн, а саме: врахування фізіологічних особливостей розмовного і співацького звукоутворення,

організації співацької атаки, артикуляції, резонансу, тощо. Кожний співак – це індивідуальність, це дар природи, як за формою будови голосового апарату, так і за типом нервової системи, за своїми музичними здібностями.

Усвідомленню закономірностей інтонаційних взаємозв'язків музичної мови – європейської та східної (китайської) допомагає імпровізація. Вона поєднує відчуття різних стилів і жанрів, а також інтуїтивне осягнення їх з процесом музичного мислення.

Інтонація, розмовний наспів є важливим елементом китайської мови. За допомогою інтонації китайський студент володіє здібністю відрізнити однакові за складом розмовні звуки. Академік Б. Асаф'єв підкреслював, що неможливо говорити або співати поза відповідним емоційно-інтонаційним «словником» епохи, в якій живеш; як неможливо спілкуватися, придумавши суб'єктивну мову для себе. Різниця у музичному фольклорі різних народів у більшості, заснована на інтонаційних відтінках, точно так, як і індивідуально своєрідні якості музики того або іншого композитора сприймаються у відповідності або невідповідності до характерних, звичних для більшості людей даного часу, інтонацій або їх комплексу (інтонаційному словнику епохи). Художня цільність вокально-хорового твору залежить від єдності ритмічно інтонаційної сфери. У відповідності зі стилем і жанровими особливостями твору поетичне слово є фонетичною складовою цієї сфери. Це особливо торкається китайського вокально-хорового мистецтва, де спостерігається нерозривний зв'язок між словом і співом, де поетичний текст допомагає осмислено виконувати вокальні твори. Особливості менталітету китайської народної пісні і духовні цінності національної культури потребують глибокого розуміння характеру роботи голосового апарату і лінгвістичних особливостей мови (вміння співати ієрогліфи), знань в галузі світової і національної музичної культури.

Чим більше віддалена від нас музика, тим більше вона потребує внутрішнього входження або напруги, щоб її «зрозуміти», тобто, щоб не просто її слухати, а слухати відчуваючи, емоційно реагуючи, бо сила впливу

музики зворотно пропорційна її відчуженості від живої інтонації. Сприймання музичного твору має бути не відсторонено наукове, в його числових, акустичних або конструктивно-просторових закономірностях. Ставлення слухача до кожного нового явища в музиці визначається наявністю живих інтонацій, котрі вже стали частиною інтонаційного словника епохи. Музичний твір може бути написано у нових незвичайних формах і жанрах, він може носити риси стилізації, бути незвичайним і оригінальним за своєю концептуальною направленістю, але, якщо в ньому живуть інтонації «рідної музичної мови», то цей твір буде життєздатним, буде почутим і зрозумілим» [14].

Таким чином, *урахування історико-культурних традицій Китаю та України* є необхідною умовою формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Теоретичними основами методики вокальної роботи з учнями є наука про голос, де аналізується співацький процес з точки зору біомеханізмів звукоутворення і законів його сприйняття. Перший аспект – фізіологічний, другий – акустичний. Ці знання потрібні майбутньому вчителю музичного мистецтва для усвідомленого вибору методів управління співацьким процесом.

Біомеханічний аналіз являє собою один із засобів вивчення рухової діяльності людини під час співу. Потрібно підкреслити, що забезпечення вірних методичних рухів пов'язане з біомеханічною доцільністю, що припускає таку організацію м'язової діяльності, за якої досягається доцільна економія енергетичних ресурсів майбутнього вчителя музичного мистецтва. Практичне застосування закономірностей регуляції рухів у педагогічному процесі співвідноситься з проблемою самоконтролю. Удосконалення та збагачення особистісного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язане із зверненням до вокально-хорового досвіду, педагогічної практики.

При аналізі сутності біомеханізмів звукоутворення його можна розглядати як єдину систему з трьох складових частин: дихальний апарат, гортань та артикуляційний апарат. З точки зору сучасної фізіології та фоніатрії ці складові трактуються як три системи:

- енергетичну (легені, бронхи, трахея, вдихальні та видихальні м'язи);
- генераторну (гортань разом з голосовими складками);
- резонаторну (надгортанна артикуляційна система, що складається із передгортанної зони, порожнини рота й носа, а також із параназальних синусів).

У педагогічному аспекті важливо зберігати єдність, цілісність і рефлекторний взаємозв'язок цієї тріади, але у вокальній практиці існують різні підходи до методики навчання: одні педагоги надають перевагу диханню, інші роботі артикуляційного апарату, резонаторам тощо.

Глибоке обґрунтування механізмів управління рухами і формування нових рухів, зробив М. Бернштейн. Згідно його вчення, в основі управління рухами лежить усвідомлене підпорядкування середовища, його перебудова в залежності від потреб індивідуума. Він обґрунтував механізм їх формування за допомогою трьох стадій. Перша характеризується невисокою швидкістю, напругою, неточністю. Це пояснюється необхідністю блокування зайвих ступенів свободи біокінематичного ланцюга, без чого необхідна організація рухової дії не може бути досягнута і рухова задача не може бути вирішена. М'язи-антагоністи активно втручаються в рух, гальмуючи його, що дозволяє вносити корективи під час його виконання.

Друга стадія характеризується поступовим зникненням напруги, становленням чіткої м'язової координації, підвищенням швидкості та точності рухової дії. Третя стадія формування руху характеризується зниженням долі участі активних м'язових зусиль, у виконанні руху за рахунок підвищення долі використання різних сил, що забезпечує економність енерговитрат [20].

Управління рухами, за М. Бернштейном, – складний багаторівневий процес, у якому необхідно розрізняти такі три етапи. Перший – етап пошуків відповідності музичної та біомеханічної доцільності. Другий – період доведення отриманого між ними зв'язку до органічної єдності. Третій – встановлення автоматизованого зв'язку, коли виконання музично-ігрових дій ґрунтується на залежності моторної сфери від музичної, та коли стає можливою зворотність між ними.

Початковий період роботи характеризується тим, що у процесі виконання м'язових рухів виникає поступова активізація діяльності людини за принципом зворотного зв'язку: м'язовий рух стимулює біоелектричну активність мозку, чим підвищує тонус м'язів, тобто працездатність організму в цілому. Початковий період охоплює момент розспівування і одночасного впровадження дихальної гімнастики в поєднанні з елементарними рухами рук, ніг, голови й тулуба.

Багато викладачів співу, а також актори використовують дихальну гімнастику за системою А. Стрельнікової. Ця система будується на комплексі дихальних вправ у поєднанні з елементами рухів рук, голови, корпусу, ніг, що активізують м'язовий тонус голосового апарату співака. На думку автора, вчитися співати – значить вчитися керувати диханням і співацьким емоційним станом.

Психолог Б. Теплов вказує на тісний зв'язок слухових уявлень з процесом вокальної моторики, з якою тісно пов'язані музичні уявлення: «Відповідно до того, як розмовні слухові уявлення мають тісний зв'язок з мовленнєвою моторикою, музичні уявлення не менш тісно пов'язані із вокальною моторикою» [171, 248].

Тому для формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва має важливе значення сприйняття художнього образу музичного твору залежно від настановної дії його уяви. За допомогою уяви у співака виникає загальне, цілісне, особистісне відношення до цього твору.



Основними принципами формування у студентів вірних рухових навичок в процесі співу є:

- створення відповідної психологічної установки;
- єдність художнього і технічного, емоційного і раціонального;
- спів або гра на музичному інструменті у повільному темпі, що створює умови для активного їх формування;
- емоційно-позитивній настрій виконавця, роль діалогу (викладач – студент; студент – студент), що активізує роботу мозку, а також м'язовий тонус під час виконання завдань;
- системність підходу до побудови методики формування рухових навичок у співаків, що обумовлено системною природою роботи мозку, тощо.

Спрямоване регулювання діяльності голосового апарату дозволяє аналізувати звукоутворення з наступною корекцією інтонації (зниження, підвищення звуку, тощо).

Наступний аспект – акустичний, він враховує якісні й кількісні зміни, що відбуваються в голосовому апараті студента, а також основні характеристики його звучання. Якість звучання голосу залежить від вірної методичної роботи педагога за такими параметрами: інтонаційними, динамічними і тембральними.

До інтонаційної характеристики голосу відносяться – точність та чистота звуковисотного інтонування; широта звукового діапазону тощо. До динамічної – широта динамічного діапазону на різних звуковисотних рівнях, а саме: яка різниця між forte і piano на кожній висоті звукового діапазону. До тембральної характеристики голосу відносяться: обертоновий склад звука; плавність регістрових переходів; дзвінкість і «політність» голосу; ступінь свободи або напруги звучання; вокальна позиція; характер округлості голосних; якість співочого вібрато.

Механізм звукоутворення має ряд суттєвих відмінностей від звичайної мови, обумовлених специфікою організації дихання; наявністю особливої

структури співочих формант; наявністю амплітудної та частотної модуляції (вібрато, тремоло). Механізм створення співацької форманти реалізується за рахунок зниження позиції гортані і значного розширення глотки.

Одним із засобів музичної виразності співу є використання в процесі виконання різних видів модуляції параметрів звукового сигналу. Такі зміни сприймаються на слух як темброва особливість виконання, що надає йому жвавості, «політності», приємності тощо. Так, під час співу використовується частотна модуляція, тобто вібрато, а в таких видах співу (поп-музика, народний спів та ін.) використовується амплітудна модуляція, тобто тремоло. У сучасній рок-музиці, де виконання йде з великим перевантаженням зв'язок, модуляція (вібрато і тремоло) практично відсутні, звук виходить «прямим» [2, 434].

Особливості використання співацького вібрато пов'язані з періодичною пульсацією, що сприймається на слух, як складова частина тембру, внаслідок чого покращується естетичне сприймання звуку. Співацьке вібрато робить голос хвилюючим, сповненим високих почуттів, якщо його вібрація здійснюється зі швидкістю не більше 6-7 раз на секунду. В. Морозов пов'язує частоту вібрато з такою швидкістю у зв'язку з тим, що вона співпадає з частотою одного з біоритмів мозку.

Таким чином, вібрато і тремоло розкривають основні характеристики звуку: висоту, силу і тембр. Формування співацького вібрато відбувається у взаємозв'язку з коливанням діафрагми, гортані в цілому і м'язів шії. Такий комплексний рух при співі відбувається лише при вільній від затиску гортані. Вільний від напруги голос є головною умовою формування природного співацького вібрато, а значить природного звукоутворення у співака.

Майбутньому вчителю музичного мистецтва доцільно використовувати спеціальні вправи для формування вібрато, які б допомагали знімати в голосі м'язові перенапруження, наприклад: зловживання твердою атакою звука, форсований спів, спів у високій теситурі, дуже швидкий темп, тощо.

Разом з тим, слід відзначити, оскільки вібрато є засобом для виділення тембрових особливостей голосового апарату співака, застосування його в хоровому співі не доцільно (порушує злагодженість ансамблю). Наприклад, при виконанні західної старовинної поліфонічної музики або православних церковних піснеспівів, особливо знаменних розспівів. Тому для нашого дослідження зростала важливість опанування студентами жанрово-стилістичних особливостей вокально-хорових творів у процесі їх вивчення та виконання.

Специфічною особливістю вокальної мови є реєстри. Зміна реєстрів – складний процес, це пов'язано зі зміною властивостей голосу (формою коливання зв'язок, необхідністю приведення у взаємодію різних м'язових структур гортані), що потребує опрацювання під час постановки голосу.

При формуванні вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва велика увага надається емоційній складовій. Саме при передачі емоційно-естетичної інформації розкривається роль вокального мистецтва, тому зв'язок акустичних характеристик голосу з емоційною виразністю є значним. Використання у співі різних акустичних засобів (високої співочої форманти, динамічного спектру (тембру голосу), вібрато, тремоло та ін.) – є важливою умовою для передавання різних емоційних станів.

Наявність внутрішніх закономірностей зв'язку між характером звука голосу, що виражає певну емоцію, і фізіологічним станом організму, що відчуває цей емоційний стан, на нашу думку, є фізіологічною базою універсальності основних засобів вираження емоцій голосом. Так, було з'ясовано, що слухачі вірно ідентифікують емоції в співі, в мові незалежно від знання мови, тексту і національно-культурного середовища в різних країнах світу (в Азії, Європі, США тощо). Таким чином, спосіб передачі вокальних емоцій є загальнолюдським, тобто можна припустити, що існує навіть якийсь емоційний код.

Отже, існують механізми, що дозволяють співаку весь час контролювати, підтримувати стабільність акустичних параметрів власного голосу. Аналіз системи зворотного зв'язку, за допомогою якої майбутній вчитель музичного мистецтва отримує інформацію про властивості голосу (точність інтонування, гучність, тембр та ін.), сприяє оцінюванню якості співу.

Таким чином, формування вокально-педагогічної майстерності у майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається за умови *свідомого управління власним співацьким процесом*.

Набуття усіх перерахованих умінь як складових фахової підготовки потребує відповідної роботи у класі постановки голосу та хоровому класі, від якості якої значною мірою залежить уміння їх застосування студентами у процесі концертної діяльності. Адже якість звучання голосу (з урахуванням біомеханізмів звукоутворення, за інтонаційними, динамічними і тембральними параметрами) у зв'язку з емоційною виразністю і сформованість навичок самоконтролю можна перевірити тільки у процесі публічного виступу.

Фактично, показ музичних творів школярам на кожному уроці – це і є для вчителя публічний виступ, який має бути завжди якісним і до якого він повинен ретельно готуватися. Саме від якості виконання вчителя залежить процес позитивного сприйняття музичного твору учнями. Виконання-показ музичного твору має захопити учнів, викликати в них бажання знову його слухати, розучити і виконати, дізнатися, хто його написав, отримати необхідні відомості про автора та епоху, до якої він належить.

На основі показу буде проводитись і художньо-образний, стилістичний аналіз твору, що передує процесу його розучування в класі. Тому майбутнім учителям музичного мистецтва просто необхідний досвід концертного виконання, що включає напрацювання навичок самоконтролю, емоційної виразності виконання і сценічної витримки. Вокально-педагогічна

майстерність майбутнього вчителя музики є результатом наполегливої роботи не тільки з вивчення, аналізу, а й виконання музичних творів.

На нашу думку, лише за умови залучення до активної концертно-виконавської діяльності, можливо забезпечити формування у майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-педагогічної майстерності.

Наступною умовою означеного процесу ми визначили створення атмосфери зацікавленості, яка стимулює навчання вокальному мистецтву, й виробляє: впевненість, концентрацію уваги, налаштованість на працю, що активізує музичну і м'язову пам'ять. Відомо, що якою б багатоголосовою природою не володів майбутній вчитель музичного мистецтва, він без творчої підтримки викладача не буде відповідати професійним вимогам. Лише за умови власної зацікавленості існує потреба у здійсненні творчих завдань, пов'язаних з саморозвитком, самовираженням.

Невід'ємною частиною мистецької освіти є її діалогічність (О. Рудницька) сама музика одночасно є актом особистісного та міжособистісного спілкування. Діалогічність як невід'ємна частина мистецької освіти, за визначенням О. Рудницької, пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. «Вияв комунікативності, завдяки якій вираження думок стає діалогом, а його учасники – партнерами, що є альтернативою стилю спілкування типу “суб'єкт-об'єкт”, має важливе значення для обговорення мистецьких вражень у педагогічному процесі» [155, 64].

На думку Г. Падалки, міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що «педагог бачить в учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати» [136, 164].

Саме діалог як форма спільної діяльності педагога й учня є основою сучасного педагогічного процесу, що супроводжується «встановленням відносин взаємної довіри, підтримки, зіставленням різних позицій у пошуку істини з метою їх кращого усвідомлення, уточнення, поглиблення.

«Діалогічне спілкування визнає рівноправність суб'єктів, незалежно від їхнього віку, рівня знань та досвіду, тому стиль такого спілкування, орієнтований на взаємне збагачення партнерів, отримав назву демократичного, або стилю співробітництва» [146, 62]. Така співтворчість формує вміння й розвиває здібності до рефлексії, потенційні здатності до самоаналізу власного виконання, пошуку змістовної виконавської інтерпретації твору на основі його стильових і жанрових особливостей.

Діалогова взаємодія допомагає майбутньому вчителю формувати вміння оцінювати художні можливості твору, можливості його інтерпретації під час співу з урахуванням цих цінностей. Ініціатива студента у цьому випадку направлена не тільки на взаємодію з викладачем, а й на власний аналіз. Діалогічна форма спілкування, як підкреслює доктор педагогічних наук О. Олексюк, є «найбільш професійно значущою, оскільки підводить майбутнього музиканта-педагога до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми – це результат його особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ» [129, 36] □

Головним у діалоговій взаємодії (викладач-студент) є активізація студента до самостійного опанування вмінь, умінь та навичок, а також можливість самореалізації особистості через виконавську творчу діяльність.

Навчання на основі діалогової взаємодії (викладач-студент) забезпечує саме той вплив педагога на особистість студента, завдяки якому студент отримує комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для майбутнього вчителя музичного мистецтва, набуває педагогічної майстерності. Таким чином, *навчання на основі діалогової взаємодії (викладач-студент)* є необхідною умовою формування у майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-педагогічної майстерності.

Отже, забезпечити формування вокально-педагогічної майстерності у майбутніх вчителів музичного мистецтва можна за таких умов: *урахування історико-культурних традицій Китаю та України; свідомого управління власним співацьким процесом, залучення до активної концертно-*

*виконавської діяльності; створення атмосфери зацікавленості; навчання на основі діалогової взаємодії (викладач-студент).*

Методична модель передбачає визначення принципів, що забезпечують процес формування вокально-педагогічної майстерності у майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналіз наукової літератури показав, що існують «різні методологічні орієнтири, які так чи інакше впливають на вибір узагальнених педагогічних стратегій і конкретизованих методів і прийомів мистецького навчання» [146, 42]. Актуалізація науковцями різних підходів до мистецького навчання приводить до виокремлення різних принципових положень. У своєму дослідженні ми спиралися на принципові положення СГончаренко, Л.Василенко, В.Ражникова, ОРудницької, Г. Падалки та ін.

Нами було визначено наступні принципи, дотримання яких необхідне у процесі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва: *перспективності; логічної послідовності засвоєння знань; міждисциплінарних зв'язків у курсах з постановки голосу, хорового класу, хорового диригування; принцип емоційної насиченості процесу навчання.*

- Принцип *перспективності* передбачає орієнтацію не тільки на рівень вокально-технічних можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва ай на перспективу подальшо його розвитку, що проявляється при умові опори на «зону найближчого розвитку» (Л.Виготський) *Універсальність цього принципу полягає в тому, що він дає можливість як загального, так й специфічного вокального розвитку студента.*

- У процесі навчання – у теоретичній та практичній діяльності студентів – важливим для формування вокально-педагогічної майстерності, на нашу думку, є дотримання принципу *логічної послідовності засвоєння знань*. Зокрема, для того щоб розкрити задум композитора музичного твору, потрібно виокремити та осмислити художні завдання. Художні завдання можна вирішити спираючись на спрямоване регулювання діяльності

голосового апарату, що, в свою чергу, можливе лише після усвідомлення взаємодії елементів голосового апарату та оволодіння вокальною технікою.

Але послідовність у оволодінні технічною стороною процесу не дасть бажаного результату виконання без багажу теоретичних знань для аналізу вокальних та хорових творів на жанрово-стилістичній основі, багажу музичних вражень, слухового досвіду, сформованого на кращих зразках вокально-хорового мистецтва.

З цією метою необхідно:

- забезпечити оволодіння системою навичок та вмінь в галузі постановки голосу за допомогою вправ, спрямованих на розвиток голосового апарату;

- виробити індивідуально-співацькі відчуття з метою самоконтролю за співочим процесом;

- стимулювати особистісно-виконавські якості, вміння творчо підходити до проблем інтерпретації вокально-хорових творів, зберігаючи авторський зміст твору;

- сформувати емоційно-творчий підхід, виробити внутрішній психологічний посыл на розкриття художнього змісту творів: старовинної, класичної і сучасної вокально-хорової музики;

- розширювати музично-художні уявлення студента на основі оволодіння різноманітним вокально-хоровим репертуаром та вивченням фахової методологічної літератури.

Як зазначалося вище (див. розділ II, п. 2.1), специфіка діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає володіння різними формами вокально-педагогічної майстерності, тому важливим є дотримання принципу *міждисциплінарних зв'язків у курсах з постановки голосу, хорового класу, хорового диригування*.

Оскільки у процесі педагогічної діяльності для майбутнього вчителя музичного мистецтва обов'язковим є власне виконання (показ) шкільної пісні, він повинен методично вірно володіти власним голосом, бути уважним



до питання вірності тембрового забарвлення, чистоти інтонування, мати добре розвинений музичний та особливо вокальний слух, знати специфіку звучання дитячого голосу.

Робота над розучуванням вокально-хорових творів залежить від володіння вчителем музичного мистецтва виразним диригентським жестом, який є відгуком на музичну тему, інтонацію, від уміння формувати в учнівському хорі компоненти вокально-хорової звучності, знаходити проблемні місця в хорових партитурах, усувати недоліки виконання.

Отже, дотримання принципу міждисциплінарних зв'язків у курсах з постановки голосу, хорового класу, хорового диригування є необхідним для ефективності процесу формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

- Дотримання *принципу емоційної насиченості процесу навчання* є також необхідним у процесі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відомо, що вплив музичного мистецтва на людину особливо дієвий, адже здійснюється через емоційну сферу особистості. У майбутнього вчителя музичного мистецтва здатність до сприйняття художнього образу поєднується з необхідністю та вмінням його художньо-емоційного відтворення. Підготовка до виконавської вокально-хорової діяльності потребує створення атмосфери відкритості, доброзичливості як у хоровому класі, так і у класі постановки голосу, що передбачає ефективність творчої співпраці викладача та студента, якої можна досягти завдяки емоційній насиченості процесу навчання.

Так, дослідження професора В. Морозова показали, що коли під час співу превалюють позитивні емоції (у більшості співаків академічного жанру) спектр голосу зберігає гармонічність обертонів (відхилення не перевищують 0,1 – 3%); при співі, коли переважають негативні емоції (гнів,

страх та ін.), наприклад для рок-співаків, відхилення від гармонічності досягають 4-9%.

Оскільки дослідження психологів доводять, що від стану емоційної сфери людини залежать процеси її мислення та інтелекту (Л. Виготський, М. Каган, С. Рубінштейн), то розвиток інтелекту та мислення знаходиться у взаємозалежності з розвитком емоційної сприйнятливості учасників вокально-хорового процесу.

Емоційна насиченість процесу навчання забезпечує ефективність набуття студентами комплексу художньо-виконавських навичок, артистизму, формує свідоме прагнення професійного вдосконалення.

З вищевикладеного можна зробити висновок, що методичне забезпечення формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва є складним багатоаспектним процесом і вимагає реалізації таких завдань:

- визначення методичної спрямованості етапів роботи відповідно до динаміки встановлених рівнів вокально-педагогічної майстерності;
- розробки матеріалів науково-методичного забезпечення процесу формування вокально-педагогічної майстерності: спецкурсу, методики, форм і методів навчально-виховної роботи, інтегрованих у зміст цілісної вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- перевірки дієвості теоретичної моделі формування вокально-педагогічної майстерності у майбутніх вчителів музичного мистецтва ефективністю розробленої моделі, форм і засобів, що забезпечують динамічність процесу.

Концептуальна модель формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі традицій Китаю та України представлена на рис. 2.2.

Вона включає: структурні компоненти мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльнісний); критерії (міра особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення вокально-педагогічної

майстерності; ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками; міра сформованості творчої самореалізації), показники та рівні; принципи (перспективності; логічної послідовності засвоєння знань; міждисциплінарних зв'язків у курсах з постановки голосу, хорового класу, хорового диригування; *принцип емоційної насиченості процесу навчання*); педагогічні умови (створення атмосфери зацікавленості; урахування історико-культурних традицій Китаю та України; залучення до активної концертно-виконавської діяльності; *навчання на основі діалогової взаємодії (викладач-студент)*).

Отже, процесуальний аспект моделі охоплює необхідні складові процесу формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначає зміст і послідовність їх практичної реалізації у процесі формувального експерименту.



<p>Критерій: міра особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення вокально-педагогічної майстерності.</p> <p>Показники: -наявність зацікавленості до власної вокально-хорової діяльності; -наявність ціннісних установок в оволодінні мистецтва співу; -вияв інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокально-хорової музики.</p>	<p>Критерій: ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками</p> <p>Показники: -вияв вокально-педагогічної ерудованості; -наявність сформованого вокально-педагогічного тезаурусу; -володіння технологіями звукоутворення, резонансною технікою співу</p>	<p>Критерій: міра сформованості творчої самореалізації</p> <p>Показники: -наявність умінь творчої інтерпретації вокальної музики; -спроможність зберегти творче самопочуття в умовах виступу; -здатність до вдосконалення отриманих умінь і навичок</p>
--	---	---

**Рівні:** високий – середній – низький  
**Етапи:** орієнтувально-адаптаційний;  
інтелектуально-креативний;  
рефлексивний  
**Результат:** сформованість вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Рис. 2.2 Модель формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

### Висновки до другого розділу

Аналіз наукових досліджень у галузі музичної педагогіки, музикознавства й методики викладання музики дає змогу зробити висновок, що розглянуті вище праці загалом відповідають на низку основних питань, які виникають у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, але ще не забезпечують необхідного фахового рівня у формуванні вокально-педагогічної майстерності.

З позицій теорії функціональних систем (П. Анохін), спів (вокальна мова) аналізується як системно організуюча функція, як наслідок діяльності особливого утворення, сформованого організмом для здійснення саме цієї функції, а саме функціональної системи вокальної мови – циклічної, саморегулюючої організації, що вибірково поєднує різні органи ті рівні

нервової та гуморальної регуляції для здійснення свого кінцевого корисного результату – утворення звукової складової вокальної мови – голосу.

Впровадження основних положень теорії функціональних систем в педагогічний процес дає можливість студентам отримати уявлення про основні фізіологічні закономірності, які лежать в основі не тільки вокальної мови, а й організму як єдиного цілого, що вимагає оновлення змісту теоретичних розділів курсу з постановки голосу, хорового класу, хорового диригування з урахуванням особливостей вокальної мови. Суттєвого значення набуває збереження та розвиток історичного досвіду музичної підготовки, історико-культурних традицій Китаю та України.

Аналіз наукових джерел показав, що однією з найбільш актуальних у сучасній музичній педагогіці є проблема формування вокального слуху, оскільки спів – це основний засіб ефективного залучення учнів до світу музичного мистецтва, формується на основі власного співацького досвіду, систематичного слухання інших співаків, спілкування з вокалістами та вокальними педагогами. Вокальний слух зокрема дозволяє оцінювати якість співу, вірність формування звуку, якість музичного та художнього виконання, роботу окремих частин голосового апарату. Сучасні наукові дослідження в галузі особливостей вокального слуху визначають роль тембру (або забарвлення звуку) як відображення в нашій свідомості складної структури звуку та гармонічного слуху, який суттєво впливає на становлення музичного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, дозволяє йому вільно орієнтуватися у партитурі вокального, хорового твору.

На основі розробленої компонентної структури вокально-педагогічної майстерності нами було визначено критерії та показники рівнів її сформованості у майбутніх учителів музики: *міру особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення вокально-педагогічної майстерності* (показники: наявність зацікавленості до вивчення народних традицій; наявність ціннісних установок в оволодінні мистецтвом співу; вияв інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокально-хорової

музики); *ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками* (показники: вияв вокально-педагогічної ерудованості; наявність сформованого педагогічного тезаурусу; володіння технологіями звукоутворення, резонансною технікою співу; *міру сформованості творчої самореалізації* (показники: наявність умінь творчої інтерпретації вокальної музики; спроможність зберегти творче самопочуття в умовах виступу; здатність до вдосконалення отриманих умінь і навичок).

Критерії та показники рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволили визначити їх рівні (*високий, середній, низький*).

Реалізація системного підходу в процесі формування вокально-педагогічної майстерності дає можливість по-перше: проаналізувати основи вокальної методики з позицій системного підходу з метою формування відповідних знань, умінь та навичок; по-друге: використовувати системний підхід, як методологічний принцип, особливо при проектуванні і відборі предметного змісту та визначення шляхів його вивчення.

Системний підхід та моделювальна робота сприяли створенню власної концептуальної моделі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка охоплює необхідні складові процесу формування досліджуваної ознаки, визначає їх зміст і послідовність практичної реалізації у процесі формувального експерименту.

Формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вокально-педагогічної майстерності здійснюється на основі наступних *принципів*: перспективності; міждисциплінарних зв'язків у курсах: постановки голосу, хорового диригування, хорового класу; принципу логічної послідовності засвоєння знань; принцип емоційної насиченості процесу навчання.

*Педагогічними умовами*, що створюють можливість забезпечити формування у майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічної майстерності визначено: *урахування історико-культурних традицій Китаю*

*та України; свідомого управління власним співацьким процесом; залучення студентів до активної концертно-виконавської діяльності; створення атмосфери зацікавленості; навчання на основі діалогової взаємодії (викладач-студент).*

Процесуальний компонент моделі охоплює три етапи (орієнтувально-адаптаційний; інтелектуально-креативний; рефлексивний), а також комплекс методів та прийомів: демонстраційно-образні, репродуктивні, інтерпретаційні, імпровізації, методи активізації діяльності (художньо-педагогічний аналіз, аналіз відео - та аудіо-записів і порівняння виконавських інтерпретацій, ділова гра, створення проблемних ситуацій), самоспостереження, асоціацій (музичних та позамузичних), самоаналізу, вправ (релаксаційних та вокально-розвиваючих) і творчих завдань, тренінгу.

Основні положення розділі дисертації, висвітлено у наступних публікаціях автора: [99, 101, 104].

## **РОЗДІЛ ІІІ**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

#### **3.1. Діагностика рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва**

Загалом дисертаційне дослідження тривало упродовж 2013-2016 років та здійснювалося поетапно у відповідності до розробленої програми дослідження, яка передбачала вирішення наступних завдань:

- підготувати і провести констатувальну діагностику;

- провести апробацію розробленої методики формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- узагальнити результати експериментальної роботи.

Вирішення поставлених завдань відбувалося у три етапи, на яких використовувалися відповідні методи дослідження.

Зміст першого – пошукового – етапу дисертаційного дослідження (2013-2014 роки) містив джерелознавчий пошук, аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація філософської, соціологічної та психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, вокальної, диригентсько-хорової літератури, наукових публікацій за темою дисертаційної роботи та близьких до неї, опрацювання нормативної бази вищої освіти.

Другий етап – діагностичний – (2013-2014 роки) включав визначення провідних позицій методики дослідження, формулювання принципів, визначення критеріїв та показників, визначення рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутніх фахівців. На цьому етапі було проведено констатувальний експеримент. Узагальнення результатів підтвердило доцільність подальшої розробки досліджуваної проблеми в системі навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва.

На третьому – узагальнюючому – етапі дисертаційного дослідження (2014-2016 роки) було апробовано методику формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва; проведено проміжні зрізи у контрольній та експериментальній групах на формувальному етапі експерименту; систематизація та узагальнення отриманих результатів; сформульовано висновки дослідження. Для унаочнення даних, отриманих у результаті опитування, анкетування та проведення експерименту, ми вдалися до графічного зображення у формі таблиць та рисунків.

Експеримент здійснювався на базі інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова; інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка; Переяслав-Хмельницького



педагогічного університету і охоплював 270 студентів, а також викладачів постановки голосу, диригентсько-хорових дисциплін, учителів музичного мистецтва.

На пошуковому етапі опрацювання наукових джерел дозволило встановити ступінь розроблення проблеми та підтвердити актуальність нашого дослідження з урахуванням доробку вчених України та Китаю, інших країн. Аналіз наукових досліджень у галузі музичної педагогіки, музикознавства й методики викладання музики дає змогу зробити висновок, що розглянуті праці загалом відповідають на низку основних питань, які виникають у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами формування його вокально-педагогічної майстерності. Проте, слід відзначити той факт, що опрацьовані наукові джерела ще не забезпечують необхідного фахового рівня у формуванні вокально-педагогічної майстерності в майбутніх вчителів музичного мистецтва.

У процесі дослідження було встановлено необхідність застосування різноманітних дослідницьких методів. Завдяки теорії функціональних систем вдалося забезпечити створення єдиної теоретичної картини дисертаційного дослідження; вдалося отримати цілісний погляд на предмет дослідження, аналіз якого було враховано під час розроблення моделі формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Проведена пошукова робота дала можливість визначити зміст поняття і структуру вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва; обґрунтувати методичні засади формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва:

- дотримання педагогічних принципів, що дозволили організувати процес формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі їх творчого самовираження;

- поетапність у застосуванні методів, що сприяють формуванню вокально-педагогічної майстерності (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, пошукові, практичні).

Метою дослідницької роботи на діагностичному етапі було з'ясування стану сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проведення констатувальної діагностики, з огляду на складність досліджуваного феномена, потребувало попередньої підготовки. Нас цікавив рівень вокальної підготовки абітурієнтів, мотивація до вступу на факультет мистецтв педагогічного навчального закладу. Для цього ми провели попереднє спостереження під час вступних іспитів, застосовуючи методи опитування, бесіди та анкетування абітурієнтів.

Анкетування абітурієнтів та студентів перших і других курсів, передбачало перевірку мотивації студентів до майбутньої професії вчителя музичного мистецтва та формування вокально-педагогічної майстерності. У процесі попереднього діагностування уже була отримана інформація щодо мотивації вступу на факультет мистецтв у абітурієнтів. В індивідуальних бесідах зі студентами першого курсу, які вступили до ВНЗ у 2013 і в 2014 роках (69 осіб) методом інтерв'ю ми з'ясували, які мотиви спонукали їх вступати в інститут мистецтв: бажання оволодіти професією вчителя музичного мистецтва; прагнення удосконалити здібності та навички до виконавської діяльності; бажання вчити дітей співу, тощо (Див. додаток А, анкета № 1).

Контент-аналіз відповідей виявив, що у більшості студентів, як і в абітурієнтів під час вступу до мистецького навчального закладу, переважають ситуативні, нестійкі мотиви та інтереси; домінуючим мотивом вибору вступу на факультет мистецтв педагогічного університету було бажання поглибити свої знання у виконавській галузі (80 %), зокрема гра на музичних інструментах (фортепіано, скрипка, баян, гітара) – 46,38 %, а також спів, особливо в естрадній манері – 53,62 %.

Популярність естради впливала на вибір репертуару, тому під час виконання його у вступників превалював переважно форсований звук, що свідчило про наявність у голосовому апараті невірних м'язово-слухових навичок. Такий спів негативно впливав на постановку голосу в майбутнього вчителя музики: втрачалася природна еластичність співу і тембральне забарвлення звуку, що часто призводило до перенапруження голосових зв'язок. Це свідчило про те, що більшість студентів недостатньо обізнані з характером діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, не мають чіткого уявлення про особливості цієї професії, та вимог, які ВНЗ висуває до підготовки такого фахівця.

У 40 % абітурієнтів, не сформована співоча постава, що впливало негативно на інтонацію та володіння співацьким диханням, внаслідок чого співацький звук набував різкого, форсованого звучання.

Відомо, що основним фактором вірного звукоутворення є наявність в голосі високої співочої позиції, а також володіння таким важливим компонентом голосу, як вібрато. Так, абітурієнт з педагогічного коледжу при вступі не знав власного типу голосу, вважав, що у нього – тенор, а музичні твори, під час вступних випробувань, співав затисненим звуком, без відповідної координації з диханням.

У таких випадках, часто голос виконавця має властивість штучно пристосовуватись до відомих співаків, внаслідок чого створюється стереотип звучання, який і формує власні образно-слухові уявлення. Тобто, у співака формується звукове акустичне уявлення чужого голосу, а не його власного, що негативно впливає на його розвиток.

Традиційно, у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва великого значення набувають такі професійні якості, як підбір на слух, створення акомпанементу до пісні, передача через «інтонаційний жест» всієї сукупності художньо-виразних якостей музичного твору, його емоційного підтексту. Під час вступу, лише 5% абітурієнтів були готові до таких вимог.

Після проведеного попереднього спостереження можна зробити декілька висновків:

1. У більшості абітурієнтів під час вступу до мистецького навчального закладу переважають ситуативні, нестійкі мотиви та інтереси.

2. У багатьох абітурієнтів (не менше 40% відсотків) не сформовані вокальні навички (навіть співоча постава, дихання, звуковедення).

3. Більшість вступників (95%) під час вступних випробувань не володіють на належному рівні важливою професійною навичкою співу під власний супровід шкільної пісні: відсутній ансамблевий контроль, акомпанемент заглушає спів.

Слухова увага у багатьох абітурієнтів не розвинута, тому такі важливі функції, як одночасне контролювання слухом інтонації співу та якості гри на фортепіано та іншому музичному інструменті (баян, акордеон, бандура та ін.) у процесі співу під власний супровід не сформовані. Якщо під час вступу до мистецького навчального закладу переважають ситуативні, нестійкі мотиви та інтереси, то вони в наступному можуть негативно змінитися. Тому на перший план у роботі з студентами виходить цілеспрямоване формування привабливості педагогічної професії.

Така робота починаючи з першого курсу, що дає можливість визначати перспективи розвитку їх педагогічних якостей через творчий характер діяльності, що дозволить переорієнтувати їхні інтереси до педагогічної професії, сформувавши ціннісне ставлення до неї. Особливо це доцільно враховувати при навчанні студентів у класах постановки голосу, диригентсько-хорових дисциплін – саме таких предметів, з якими більшість абітурієнтів не були знайомі до вступу.

Констатувальний експеримент дозволив встановити вихідний рівень сформованості у студентів кожного компонента досліджуваного феномена (мотиваційно-ціннісного, креативного та творчо-діяльнісного) і загальних показників підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва для формування вокально-педагогічної майстерності. Процесуальність

констатувального експерименту відповідала визначеним у структурі вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва компонентам, критеріям, показникам та рівням її сформованості.

Констатувальний експеримент проводився за трьома напрямками:

- визначити стан, з'ясувати характер практичної підготовки студентів до вокально-педагогічної майстерності, перевірити її ефективність;
- виявлення рівнів готовності студентів до вокально-педагогічної майстерності у загальноосвітніх навчальних закладах;
- з'ясування залежності вирішення проблеми формування вокально-педагогічної майстерності від методів навчання.

Визначити стан формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі їх навчання у вищому педагогічному навчальному закладі ми передбачали за допомогою вирішення наступних завдань:

1. З'ясувати характер практичної підготовки студентів-музикантів;
2. З'ясувати наявність у студентів здатності проникнення у зміст музичних творів на основі змістовного аналізу, емоційного відгуку та інтерпретації студентами вокального та вокально-хорового матеріалу;
3. Виявити ефективні методичні шляхи вирішення проблеми формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі підготовки його у вищому навчальному закладі.

Методика контрольно-вимірювальних заходів включала низку методів, а саме: спостереження за діяльністю студентів на індивідуальних, групових заняттях (заняттях з хорового класу, постановки голосу, хорового диригування), під час концертних виступів, на заліках, екзаменах; бесіди зі студентами, викладачами; анкетування, інтерв'ювання, тестування, експертне оцінювання і самооцінювання творчих завдань, тощо.

Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв (міра особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення

вокально-педагогічної майстерності; ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками; міра сформованості творчої самореалізації) та їх показників з метою з'ясування загального рівня сформованості досліджуваного феномена та особливостей прояву структурних компонентів формування вокально-педагогічної майстерності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, творчо-діяльнісного).

Констатувальною діагностикою було охоплено 190 студентів (90 осіб контрольної групи та 100 осіб експериментальної) та 80 викладачів таких предметів: постановки голосу, хорового класу, класу диригування.

Перший етап констатувального експерименту був підпорядкований визначенню рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. За допомогою методів анкетування, бесід, інтерв'ю, тестування визначилося бажання вивчати вокально-хорове мистецтво своєї країни та інших народів світу; визначати історико-стильові особливостей вокально-хорової музики; порівнювати стильові та жанрові особливості вокальної китайської та української вокальної і хорової музики ставлення; до вокально-педагогічної діяльності, бажання удосконалювати свої професійні уміння та навички.

На другому етапі визначався рівень сформованості когнітивного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Крім методів анкетування, бесід, тестування, застосовувалися методи творчих завдань, художньо-педагогічного аналізу, за допомогою яких визначалися ґрунтовність та систематизація знань студентів у галузі вокальної та вокально-хорової діяльності та здатність до вільного оперування ними.

Третій етап констатувального експерименту був спрямований на вивчення сформованості творчо-діяльнісного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Використовувалися такі методи дослідницької роботи, як спостереження, асоціацій, експертних оцінок, виконання творчих завдань, а також інтерпретаційні методи.

На цьому етапі визначалися здатність до самостійного відтворення студентами художньо-образного змісту вокального твору; проникнення у художній задум автора твору; прояв самостійності та здатності до вокально-педагогічної рефлексії, що дає поштовх для набуття через свідомість здібності зосереджуватися на самому собі, на здатності художньо-образної інтерпретації вокально-хорової музики, що формується за допомогою рефлексивних зв'язків між внутрішніми уявленнями про звучання свого голосу, м'язовими відчуттями роботи голосового апарату, співочого дихання і слухового сприйняття співу класу.

Такий підхід допоміг отримати достовірну інформацію про особливості формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі занять з постановки голосу, хорового класу та практики роботи з хором, і підготувати матеріал для проведення констатувального експерименту.

На першому етапі з метою визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва критерієм: міра особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення вокально-педагогічної майстерності було проведено анкетування (див. додаток А, анкета № 2).

Найбільш проблемними для студентів виявилися питання за номерами 1, 2 та 8, оскільки вони стосувалися розуміння сутності студентами поняття «вокально-педагогічна майстерність». Анкетування виявило, респонденти плутали поняття: «вокально-педагогічна майстерність», «вокальна майстерність», «виконавська майстерність», «вокально-виконавська майстерність».

Цікаво, що лише 16,7 % розуміли педагогічну спрямованість поняття, при відповіді на питання анкети: «У чому, на Вашу думку, полягає педагогічна майстерність при виконанні вокального твору? Вокально-хорового твору? Чи є між ними принципова різниця?»

Досить чітко студенти відповідали на питання № 3 анкети: «Що Вас приваблює у майбутній професії – вчитель музичного мистецтва?».

31,1% відповіли, що робота з дітьми; 41,2% – творчий характер діяльності;

14,4% відповіли, що професія відповідає їхнім здібностям та інтересам;

13,3% дали відповідь, що професія дає можливість реалізувати свої творчі можливості.

Питання №2 (Які якості вокально-педагогічної майстерності, на Вашу думку, необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва?) та №5 (Які професійні якості потрібно в собі розвинути для того, щоб сформуванати вокально-педагогічну майстерність?) перегукуються за змістом. Щоб дати відповідь на питання №2, студент мав уявити собі ідеальний образ сучасного вчителя музики, а, відповідаючи на питання №5, проаналізувати, наскільки він сам відповідає цьому образу. Тому у відповідях зазначалося, що сучасний вчитель музики має бути освіченим, культурним, емоційним, толерантним, володіти голосом, інструментом. Водночас, у відповідях майже не простежувався інтерес до педагогічної діяльності і постійне прагнення до вдосконалення власних професійних якостей, що не може не тривожити.

Відповіді на ці питання частково продемонстрували наявність у студентів ціннісних установок в оволодінні мистецтвом співу. Що стосується оволодіння мистецтвом співу, то близько 80% респондентів вважали його необхідною складовою вокально-педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва.

Що стосується вокально-хорової діяльності, більшість (64,5%) вважала, що вокально-педагогічна майстерність не вимагає від вчителя музичного мистецтва бути блискучим диригентом, оскільки у сучасних школах



практично немає хорових колективів і бажання співати в хорі у дітей значно менше, ніж співати соло. Проте вчитель, на думку 72,2% студентів, повинен вміти залучати учнів на уроках до слухання хорових творів.

Таким чином, результати анкетування засвідчили, що у студентів, в основному, не склалося цілісного уявлення про вокально-педагогічну майстерність майбутнього вчителя музики.

Спостереження за діяльністю студентів на заняттях з хорового класу, та постановки голосу загалом свідчать про наявність зацікавленості до власної вокально-хорової діяльності, особливо, виконавської. Інтерв'ювання студентів та викладачів показало, що більшість студентів (75%) відвідують заняття із задоволенням, ретельно готуються до екзаменів та концертних виступів. Але перспектива виконавської діяльності перед учнями в якості вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі їх не вабить. Про це говорили близько 80% студентів, та 70% викладачів.

Вияв інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокально-хорової музики ми з'ясовували у ході дискусії на тему: «Чи потрібно визначати історико-стильові та жанрові особливості музичного твору». Розроблені нами питання, дозволяють у процесі обговорення виявити саме ступінь інтересу, який проявляється у процесі опанування творів на жанрово-стильові основі.

Основу розроблених нами питань для дискусійного обговорення для студентів склали такі:

1. Чи важливо Вам знати, в яку епоху був створений твір? Хто його автор?
2. Чи цікаво Вам знати історію написання вокального чи хорового твору?
3. Чи важко Вам визначати стиль, у якому написаний твір?
4. Чи відчуваєте Ви потребу визначати історико-стильові та жанрові особливості музичного твору, запропонованого для вивчення?
5. Чи допомагає це Вам у процесі розучування та виконання твору?

У ході дискусії виявилось, що для багатьох студентів є різниця між сприйманням та аналізом музичних творів, які застосовуються для опанування у процесі роботи на заняттях у класі теоретичних дисциплін, і сприйманням творів для власного сольного чи хорового виконання. Історико-стильовий та жанровий аналіз є обов'язковим у процесі вивчення теоретичних дисциплін. Що стосується творів для власного виконання, то в них студенти переважно не зосереджуються на теоретичному аналізі.

Більшість студентів орієнтуються на нотний текст, динамічні відтінки, темпові та інші вказівки автора музики. Тому на перше питання відповідали по-різному, і тільки 55,56 % відповіли позитивно. Причому, цю кількість студентів більше цікавило, хто автор, ніж епоха, в яку твір був написаний. Чому? Пояснення ми частково отримали з відповідей на друге питання. В основному, усім цікаво було б знати історію написання вокального чи хорового твору, але якби на це не потрібно було витратити часу. До того ж, 41,2% студентів запевняли, що все необхідне для виконання, написано в нотах. Фактично, це уже була відповідь на п'яте питання. Проте на третє питання позитивно відповіли 75,5%, на четверте – 88, 9% респондентів.

Як з'ясувалося, відповіді студентів мали непослідовний, навіть суперечливий характер. Вони розкривали головне протиріччя між бажанням студентів і їх готовністю до теоретичного аналізу творів вокально-хорового мистецтва. Більшість не усвідомлювали, що багаж теоретичних знань про історико-стильові та жанрові особливості музичного твору просто необхідні їм, як майбутнім педагогам.

Отже, можемо зробити деякі узагальнення щодо сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. У результаті дослідження встановлено, що наявність у студентів зацікавленості до власної вокально-хорової діяльності, ціннісних установок в оволодінні мистецтва співу, інтересу до історико-стильового та жанрового пізнання вокально-хорової музики сформовані недостатньо, уявлення про вокально-педагогічну

майстерність мають суперечливий характер (16,8 % досліджуваних ЕГ та КГ знаходяться на високому рівні).

Удосконалення роботи в напрямку формування мотиваційно-ціннісного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва ми вбачаємо в орієнтації інтересів студентів до педагогічної професії, поглиблення ціннісного ставлення до неї; педагогічні якості потрібно розвивати через творчий характер діяльності.

На другому етапі констатувальної діагностики визначався рівень сформованості когнітивного компонента вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

За критерієм «ступінь оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками» визначалися ґрунтовність та систематизація знань студентів, здатність до вільного оперування ними. Нами застосовувалися методи тестування, опитування, бесіди, художньо-педагогічного аналізу, творчих завдань.

Наявність сформованого вокально-педагогічного тезаурусу визначалася методами незакінчених речень та тестування.

Студентам пропонувалися речення, які вони мали письмово закінчити:

- 1.Серед недоліків співацького звукоутворення.....
- 2.Існуючі види атаки звука: тверда, .....
- 3.Причинами м'язового затиску голосового апарату є .....
- 4.Розрізняють такі основні типи співочого дихання .....
- 5.Кантилена в співі це.....
- 6.Ансамбль характеризується як спільне звучання окремих.....
- 7.Інтонація-стрій передбачає узгоджене.....

Працюючи над закінченням цих речень, студенти демонстрували свою обізнаність у галузі вокально-хорового співу. Відповіді студентів як контрольної, так і експериментальної груп були переважно неповні, що свідчило про недостатню теоретичну та практичну підготовку.

Результати тестування (див. додаток В) теж виявилися невтішними. Слід зазначити, що далеко не всі студенти (лише близько 20% респондентів) змогли впоратися із запропонованими завданням на належному рівні, що вказувало на необхідність подальшої роботи з формування вокально-педагогічного тезаурусу.

Виявити вокально-педагогічну ерудованість ми намагалися за допомогою опитування та у ході бесіди.

Зміст опитування склали такі питання:

1. Які жанри вокального та хорового мистецтва Ви знаєте?
2. Що таке духовна музика?
3. Що вам відомо про хоровий ансамбль /частковий, загальний, ритмічний, динамічний, штучний?
4. Які Ви знаєте види вокального дихання? Що означає «спів на опорі»?
5. Що вам відомо про методи роботи з усунення нечистої співацької інтонації у школярів.
6. Мутація. Періоди мутації у школярів.
7. Гігієна та охорона дитячого голосу.
8. Характеристика вокально-хорових навичок та методика їх виховання у школярів.

Відповіді опитуваних показали, що на всі питання студенти дали далеко неповні відповіді. Особливо складними були питання №3, №5, №8, у відповідях на які потрібно було розкрити методи роботи з шкільним колективом (хором, класом). Видно було, що студентам не вистачало практичного досвіду, адже набуті теоретичні знання мають бути підкріплені практичною роботою.

Власне, якість теоретичної підготовки студентів у процесі виробничої педагогічної практики показала бесіда. У ході бесіди ми обговорювали коло таких питань:

1. Педагогічні ідеї та музично-виховна діяльність М. Леонтовича, П. Козицького, В. Верховинця.

2. Характеристика системи музичного виховання З. Кодая.
3. У чому полягає свобода вчителя в межах діючої програми з музичного мистецтва?
4. Які дитячі опери Ви знаєте? Місце дитячих опер у музичному вихованні молодших школярів.
5. У чому заключається художньо-педагогічний аналіз вокально-хорового твору?

У процесі обговорення студенти проявили досить поверхову обізнаність з питань № 1 та № 2 (стосовно педагогічних ідей М. Леонтовича, П. Козицького, В. Верховинця, З. Кодая).

Що стосується дитячих опер (питання № 4), то з'ясувалося, що учасники бесіди, нажаль, мало знайомі з операми М. Лисенка, К. Стеценка, Е. Бриліна, не говорячи вже про сучасні опери та мюзикли для дітей. Адже українська дитяча опера часто створюється на основі фольклорних джерел, зокрема, народних казок, в мелодиці традиційно використовується тематизм народних пісень. А це означає, що українські дитячі опери є прекрасним матеріалом для сприймання, а окремі номери – для виконання, а деякі опери можуть бути поставлені у шкільному театрі.

Недостатня кількість студентів змогли здійснити художньо-педагогічний аналіз вокально-хорового твору. У художньо-педагогічному аналізі передбачається розглянути засоби музичної виразності (мелодію, інтонацію, ритм, динаміку та ін.), розкрити емоційну наповненість, зміст музичного образу, визначити особливості стилю, навести відомості про історію створення твору та життя композитора. Типова помилка студентів при проведенні аналізу – неврахування віку аудиторії, на яку подається підібраний матеріал.

Проведене опитування та бесіда показали, що наявний рівень вокально-педагогічної ерудованості студентів як показника сформованості когнітивного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутнього

вчителя музичного мистецтва є недостатнім, оскільки лише 13 % опитаних змогли дати відповіді на належному рівні.

Володіння технологіями звукоутворення, резонансною технікою співу перевірялися у ході теоретичної підготовки під час практичних занять з методики музичного виховання та технології музичного навчання та виховання.

Нами були розроблені питання, відповіді на які могли би показати рівень теоретичної підготовки студентів у галузі вокально-хорового співу, а саме:

1. Якими мають бути вокально-хорові вправи для розспівування шкільного хору?
2. Яка роль вокалізів у індивідуальній роботі з постановки голосу?
3. Що вам відомо про діапазон голосу, тембр, теситуру, примарний тон?
4. Яка роль теситури хорових партій у природному та штучному ансамблі?
5. Артикуляція, атака, співацьке дихання – яка їхня роль у процесі звукоутворення?
6. Що Вам відомо про резонансну теорію мистецтва співу?
7. Навіщо голосу вібрато?
8. Коли і як застосовується спів фальцетом?

Досить приблизні відповіді студентів свідчили про те, що, в основному, вони знайомі з основними принципами вокально-хорової роботи, проте, теоретичні знання носять несистемний характер. Наприклад, відповідаючи на питання № 7, мало хто із студентів зміг пояснити, що пульсації вібрато крім краси та «політності», додають голосу звучності, що вібрато порушує злагодженість ансамблю в хоровому співі.

Таким чином, доводиться констатувати, що на низькому рівні знаходиться близько 27,5 % студентів ЕГ та КГ, а на високому – лише близько 13,7 %.

Отже, щодо сформованості когнітивного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у результаті констатувальної діагностики можна зробити висновок про необхідність системного комплексного вивчення теоретичних дисциплін для удосконалення виконавських напрацювань.

Третій етап констатувального експерименту був спрямований на вивчення сформованості творчо-діяльнісного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Використовувалися такі методи дослідницької роботи, як: спостереження, експертних оцінок, самооцінювання, виконання творчих завдань.

Діагностування проводилося у ході практичної роботи, під час екзаменів та концертів.

Для виявлення спроможності зберегти творче самопочуття в умовах виступу ми обрали методи спостереження та експертних оцінок. Метод експертних оцінок, як відомо, застосовується тоді, коли величину, що аналізується, не можливо виміряти у звичному розумінні. Спостерігачу, який не знайомий з умовами навчання, індивідуальними особливостями характеру, наявністю творчих здібностей кожного досліджуваного, досить важко визначити точну причину допущених недоліків виконання в умовах виступу, тому ми вважали доцільним спиратися на думку викладачів класу постановки голосу та диригування, хорового класу, щоб отримати узагальнену оцінку на основі індивідуальних експертних оцінок.

З'ясувалося, що, загалом, студенти, звичайно, потребували удосконалення роботи над диханням, звукоутворенням та звуковеденням, вокальною технікою, агогікою тощо. У звучанні хору китайських студентів (переважно чоловічих голосів) та окремих студентів місцями відзначалося різке звуковидобування, пов'язане з особливостями традиції народного співу. Виявилось, що з усіх виконаних (передбачених програмою екзаменаційних виступів та концертів) творів, студенти найкраще себе почувають на сцені під час виконання народних

пісень: при їх виконанні мають найменше технічних виконавських недоліків, проявляють впевненість та артистизм. Це стосується і вокальних сольних, і хорових виступів, і екзаменів з диригування.

Спираючись на ці результати, наявність умінь творчої інтерпретації вокальної музики ми перевіряли саме на матеріалі народних пісень. На основі рекомендованих чинною шкільною програмою пісень до вивчення на уроках музичного мистецтва та пісень, запропонованих студентами, ми обрали деякі (зокрема українські народні «Ой, на горі жито», «І шумить, і гуде») в якості творчого завдання студентам. Вони мали показати процес розучування цих пісень у ході уявного уроку. У процесі спостереження нами відзначалося уміння студента проникнути у художньо-образний змісту вокального твору і відтворити його у власному виконанні (показі перед слухацькою аудиторією) під власний супровід.

Слід відзначити, що це завдання викликало інтерес учасників експерименту і жваве обговорення кожної запропонованої інтерпретації. Проте, справді оригінальних трактувань виявилось мало, причому часто цікавий задум не міг бути втілений через недостатню вокальну підготовку студентів, або невміння підібрати і виконати відповідний акомпанемент. Уміння студентами застосувати отримані теоретичні знання у власних виступах виявилися сформованими недостатньо. Було ясно, що виконання подібних завдань потребувало вдосконалення отриманих у процесі попереднього навчання умінь і навичок.

Здатність до вдосконалення отриманих умінь і навичок ми перевіряли методом самооцінок та опитування викладачів індивідуальних дисциплін, які мають об'єктивне уявлення про особистісні якості своїх студентів. Проведене діагностування означеного показника показало, що, загалом, студенти прагнуть удосконалювати свої уміння у класі вокалу та хоровому класі, адже багато хто з них, як показало описане вище попереднє дослідження серед абітурієнтів і хотів розвиватися саме у виконавській галузі. Менша кількість студентів прагнула удосконалюватися як диригенти,



не розуміючи до кінця важливість диригентських навичок у майбутній професії.

Таким чином, проведене діагностування для виявлення показників за критерієм «міра сформованості творчої самореалізації» показало, що більшість студентів контрольної та експериментальної груп знаходиться на середньому рівні – 64,3 %, що не є достатнім, коли мова йде про вокально-педагогічну майстерність.

Узагальнення отриманих результатів, їх статистична обробка дали можливість з'ясувати особливості прояву вокально-педагогічної майстерності, якісний та кількісний аналіз рівнів її сформованості у студентів-музикантів.

Для атрибутивних ознак помилку частки розраховували за формулою (1):

$$\Delta_p = \sqrt{\frac{w(1-w)}{n}},$$

де  $w$  – значення частки  $\{0...1\}$ ;

$n$  – кількість студентів.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження у ЕГ та КГ за всіма компонентами представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати констатувального етапу експериментального дослідження (абс.,  $P \pm m$ )

Компоненти майстерності		Цифрові показники рівнів і кількості студентів						СБ
		Високий		Середній		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	
мотиваційно-ціннісний	КГ(n=90)	15	16,67±3,93	58	64,44±5,05	17	18,89±4,13	3,39
	ЕГ(n=100)	17	17,00±3,76	64	64,00±4,80	19	19,00±3,92	3,38
когнітивний	КГ(n=90)	12	13,33±3,58	50	55,56±5,24	28	31,11±4,88	3,24

	ЕГ(n=100)	14	14,00±3,47	61	61,00±4,88	25	25,00±4,33	3,23
творчо- діяльнісний	КГ(n=90)	13	14,44±3,71	59	65,56±5,01	19	21,11±4,30	3,30
	ЕГ(n=100)	15	15,00±3,57	63	63,00±4,83	22	22,00±4,14	3,27
загальні показники	КГ(n=90)	13	14,44±3,71	56	62,22±5,11	21	23,33±4,46	3,31
	ЕГ(n=100)	15	15,00±3,57	63	63,00±4,83	22	22,00±4,14	3,29

Так, за середнім балом сформованість кожного компоненту у студентів ЕГ була на кілька сотих бала нижчою, ніж у студентів КГ, що свідчить про однакові умови вступу студентів у наступний формувальний етап експериментального дослідження.

Аналіз даних, представлених у табл.3.1, свідчить про те, що за всіма компонентами формування вокально-педагогічної майстерності та загальним показником у студентів контрольної та експериментальної груп показники на цьому етапі дослідження статистично не відрізнялись ( $p > 0,05$ ). Для підтвердження гіпотези використовували t-критерій Стьюдента щодо порівняння відносних величин, який розраховували за формулою (2):

$$t = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1(1-p_1)}{n_1} + \frac{p_2(1-p_2)}{n_2}}}$$

де  $p_1$  – доля в першій групі,

$p_2$  – доля в другій групі,

$n_1$  – кількість спостережень у першій групі,

$n_2$  – кількість спостережень у другій групі.

Отримані статистичні результати представлені у табл.3.2.

Таблиця 3.2

Результати порівняння градацій контрольної та експериментальної груп  
за t-критерієм Стьюдента на констатувальному етапі експериментального  
дослідження

Компоненти майстерності		Цифрові показники рівнів і кількості студентів						Число ступенів свободи (k) та критичне значення t-критерію Стьюдента для порівняння відносних величин (t) при рівні значимості $\alpha = 0,05$
		Високий		Середній		Низький		
		t	p	t	p	t	P	
мотиваційно-ціннісний	КГ(n=90)	0,06	p>0,05	0,06	p>0,05	0,02	p>0,05	k=188 t=1,973
	ЕГ(n=100)							
когнітивний	КГ(n=90)	0,13	p>0,05	0,76	p>0,05	0,94	p>0,05	
	ЕГ(n=100)							
творчо-діяльнісний	КГ(n=90)	0,11	p>0,05	0,37	p>0,05	0,15	p>0,05	
	ЕГ(n=100)							
загальні показники	КГ(n=90)	0,11	p>0,05	0,11	p>0,05	0,22	p>0,05	
	ЕГ(n=100)							

Отже, було виявлено, що на високому рівні сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва знаходяться 14,44 % студентів КГ і 15,0 % студентів ЕГ; на середньому рівні – 62,22 % студентів КГ і 63,0 % студентів ЕГ; на низькому рівні – 23,33 % студентів КГ і 22,0 % студентів ЕГ.

Отримані результати показали, що переважна частина респондентів вчителями музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі при цьому себе не бачать і досить поверхово уявляють сутність вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Виявлені недоліки пояснюються репродуктивним характером навчання, недостатньою спрямованістю на розвиток творчої активності, активізації їх оцінного ставлення до набуття вокально-педагогічної майстерності.

Результати констатувального експерименту свідчать про необхідність удосконалення вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що потребує розробки та впровадження спеціальної методики формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На основі проведеного аналізу результатів констатувального експерименту була розроблена експериментальна методика формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка була апробована у ході формувального експерименту. □

### **3.2. Форми і методи формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва**

На узагальнюючому етапі дисертаційного дослідження на основі результатів та висновків констатувальної діагностики було проведено формувальний експеримент, метою якого була перевірка ефективності розробленої методики формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Формувальний експеримент був проведений поетапно на базі НПУ імені М.П.Драгоманова, Київського університету ім. Б.Гринченка, Житомирського Національного університету імені Івана Франка, Кам'янець-Подільського університету та Чернівецького Національного університету імені Юрія Федьковича.

Студенти Житомирського Національного університету імені Івана Франка, Кам'янець-Подільського університету та Чернівецького Національного університету імені Юрія Федьковича працювали за традиційною методикою (контрольна група формування вокально-педагогічної майстерності – 90 осіб).

Із студентами інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова (українська і китайська група) та інституту мистецтв Київського університету ім. Бориса Грінченка (експериментальна група формування вокально-педагогічної майстерності – 100 осіб).

Освоєння вокально-педагогічної майстерності відбувалось поетапно із застосуванням методики, яка була побудована на вокально-хорових традиціях обох країн з урахуванням взаємозв'язку інтегральних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, що базуються на поєднанні педагогічних та диригентських, вокально-хорових умінь, професійно-педагогічних та виконавських властивостей.

Оснoву методики формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва склав визначений комплекс методів та прийомів: демонстраційно-образні, репродуктивні, інтерпретаційні, імпровізації, методи активізації діяльності (художньо-педагогічний аналіз, аналіз відео- та аудіо-записів і порівняння виконавських інтерпретацій, ділова гра, створення проблемних ситуацій), самостереження, асоціацій (музичних та позамузичних), самоаналізу, вправ (релаксаційних та вокально-розвиваючих) і творчих завдань, тренінгу.

Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва проходило у три етапи. Для кожного етапу нами розроблено спеціальний комплекс творчих завдань, що забезпечують активізацію емоційно-мотиваційної сфери студентів, опору на життєвий досвід з урахуванням їх індивідуальних особливостей: залучення студентів до аналізу та узагальнення методичних прийомів вокального інтонування, аналіз та узагальнення художньо-образних уявлень у вокально-хоровому

творі, стильової кваліфікації вокальних творів, розуміння їх жанрових ознак, спонукання майбутнього вчителя музичного мистецтва до вербалізації змістових характеристик музичного твору, впровадження в практику системи тренінгів, спрямованих на пізнання та розкриття художнього образу твору.

Метою першого, *орієнтувально-адаптаційного*, етапу формувального експерименту було спрямування студентів на ознайомлення з особливостями вокально-хорової діяльності, з загально програмовими вимогами, а також з визначенням недоліків підготовки, шляхів їх подолання, прогнозування перспектив розвитку, на формування первинної мотивації – інтересу до компонентів вокально-хорової звучності. На цьому етапі нами застосовувалися демонстраційно-образні, репродуктивні методи та методи активізації діяльності, прийоми релаксації.

Дані констатувального експерименту доводять, що великої ваги набуває цілеспрямоване формування привабливості педагогічної професії. Особливо це стосується роботи у класах постановки голосу, диригентсько-хорових дисциплін. У цьому контексті зростає роль репертуару.

Характерно, що на першому етапі студенти активно беруться за розучування нових вокальних творів, репертуару хорового класу, не отримавши достатньо глибокого уявлення про художньо-образний стрій твору, про його характер, особливості звукоутворення, тощо. Тим самим вони найчастіше приступають до розучування нового матеріалу, особливо в класі постановки голосу, не усвідомивши його сутності.

Недоцільно на цьому етапі надавати можливість початківцям самостійно прослуховувати запланований репертуар у звукозапису. Тим самим студент вже на початку свого навчання вступає на шлях наслідування змісту прослуханого музичного матеріалу. Як наслідок – несамостійність виконавських трактовок, інтерпретаторських рішень та інших недоліків.

На цьому етапі важливо використовувати метод порівняння історико-стильових особливостей вокальних творів України і Китаю, що дає можливість прогнозувати розвиток уявлень, вокального слуху, аналізувати й корегувати вокально-хорове звучання відповідно до образного змісту твору, долати труднощі, які виникають під час роботи з твором, а саме (інтонаційні, дикційні, метро ритмічні, агогічні, теситурні, тощо). На основі даних констатувальної діагностики китайським студентам були надані рекомендації про необхідність звертати увагу на подолання форсованого співу.

Загальновідомо, що у Китайській вокально-хоровій культурі органічно взаємодіють спів, музичний супровід і танець. Саме, синтетичний жанр музичного мистецтва через звук, слово і жест пронизує всю китайську музичну філософію, він незмінний впродовж всієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і сьогодні. Поєднання співу з елементами рухів ми вирішили використати у подальшій роботі.

Спів починається з усвідомленого дихального імпульсу, спрямованого на утримання звуку, все це відбувається на рефлекторному рівні. Тому досвічені викладачі з дисциплін постановки голосу, диригування, хорового класу процес формування навичок опертого дихання, починають з активних рухів діафрагми та черевного пресу, не пов'язаних з циклом дихання. Ми застосовували вправи за системою Н.Гонтаренко, подані у додатку (див. додаток Б). Пізніше вправи на формування вокального дихання ми поєднували з елементами рухів та спеціальних вправ для відпрацювання механізму звукоутворення, з прийомами релаксації.

Оскільки співацький звук нерозривно пов'язаний з процесом дихання, (дихання регулює якість звуку), організація співацького дихання є першочерговим завданням диригентського ауфтакту. Вокальний звук повинен народжуватись на диханні, що контролюється м'язами діафрагми, пресу й спини; а «звук, народжений «горлом» характерний для розмови.

Наприклад, взаємозв'язок глибокого дихання і високої позиції вирівнює мелодичну лінію, згладжує регістри, урівноважує стрій хору. Тому тренування співацького дихання починалося з беззвучних дихальних вправ, підібрані фонаційно-дихальні вправи починалися з витриманих звуків у примарній зоні, на котрих відпрацьовується рівномірність видиху, стійкість інтонації, рівність звуковедення та звукова філіровка.

За допомогою вокально-хорових вправ ми прагнули покращити рівень володіння виконавською майстерністю майбутніх фахівців. Ми застосовували вправи, які допомагають оволодіти вірними прийомами дихання, звуковідтворення, вироблення чіткої дикції, різних засобів звуковедення. Так, у процесі роботи над однією і тією ж вправою ми одночасно вирішували декілька завдань: співати поспівку закритим ротом, далі – на різні голосні, в різних темпах, нюансах, використовуючи різні штрихи.

Виправлення такого дефекту як різке звуковидобування дається з великими труднощами, і починати його потрібно після тривалого відпочинку, який найбільше потрібен для зняття психологічної втоми і неправильних навичок. Основою виправлення форсованого звуку є досягнення вільної, гранично м'якої і природної його подачі. Тренування правильного звучання починалось із співу повним звуком на голосній, яка найбільш добре звучить у даного учня (найчастіше це буває голосна «у»).

Розспівування в класі постановки голосу, в хоровому класі є одним з важливих етапів формування вокально-педагогічної майстерності. З одного боку розспівування «розігриває», «настроює» голосовий апарат до подальшої роботи над репертуаром, до концертного виступу, а з іншого – вправи допомагають підвищити рівень володіння учасниками прийомами вокальної техніки: правильними прийомами дихання, звукоутворення, формуванню чіткої дикції, єдиної манери співу, тощо.

Поступове підвищення теситури поспівки, вправи, дозволяє розширювати діапазон співака, закріплювати дихання, вирівнювати звучання



голосів в різних регістрах. Акцентуючи увагу співаків на певному прийомі, слід не забувати про інші компоненти вокально-хорової звучності, зокрема, не залишати без уваги дефекти в інтонуванні, ансамблі, якості звукоутворення, тощо.

Для розкриття внутрішньої свободи майбутнього вчителя музики ми застосовували тренінг за методикою Л. Грачової [у додатку]. Особливо нас цікавили вправи, спрямовані на розширення сфери усвідомлення відчуттів. Так, вправа «звуки» допомогла студентам вибудовувати взаємодіючий ланцюжок «тіло – відчуття – почуття – енергія – дія». Для виконання вправи необхідно підготувати фонограму, що змонтована з різнохарактерних музичних фрагментів, які перемежуються з різними за походженням звуками та шумами (злива, вітер, дзюрчання води, тощо). Загальне звучання – не менше 15 хв., важливо, щоб учасники не вивчили послідовності шумів і ритмів.

Після початку звучання увага має зосередитись на звуках. Тіло має чути та відгукуватись, ідучи за ритмом і сприймаючи шум як вплив на себе. Звичайно, в свідомості спливають асоціативні картинки. Рухи не повинні мати побутовий та танцювальний характер. За допомогою пластичної імпровізації, учасник відтворює свої почуття, скеровує звукові хвилі в різних напрямках. Комплекс релаксаційних та вокально-розвиваючих вправ є своєрідною мистецькою терапією для зняття психічного та м'язового напруження в голосовому апараті майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для удосконалення базових слухових вокально-хорових навичок на першому етапі їх важливо формувати на традиційній народній, класичній тональній музиці і лише на третьому курсі на основі відповідної вокальної слухової бази створюються умови для засвоєння сучасної музики ХХ і початку ХХІ ст. Послідовний характер процесу формування вокально-педагогічної майстерності передбачає усвідомлення майбутнім вчителем

музичного мистецтва важливості чистоти строю, як системи звуковисотних відношень.

Як показав констатувальний експеримент, при вступі на перший курс студенти мають досить слабку підготовку не тільки з теоретичних музичних дисциплін а й з постановки голосу – відсутня у багатьох з них координація слухових і вокальних навичок. Тому на першому етапі формування вокально-педагогічної майстерності у майбутнього вчителя музичного мистецтва основна мета надолужити цей недолік у процесі вокальної роботи в хоровому класі, в класі постановки голосу, хорового диригування.

У процесі вивчення названих дисциплін розвиваються вокальний, ладово-інтонаційний слух, відчуття ритму, навички читання з листа, гри на музичному інструменті по слуху, формується емоційна виразність під час співу, включаються додаткові акустичні засоби – особливий спектральний склад з високою співочою формантою, с застосуванням вібрато, тремоло, тощо.

Важливим для нашого дослідження було формування первинної мотивації – інтересу до компонентів вокально-хорової звучності. Зокрема загострення уваги на інтонації – стрій, ансамбль, дикцію-артикуляцію, нюансування.

1-й елемент – *інтонація-стрій* передбачає узгоджене інтонування співаків хору, ансамблю; де основою строю є чистий унісон. Вірна інтонація і стрій в першу чергу залежать від формування правильних музично-слухових уявлень;

2-й елемент – *ансамбль* – характеризується, як – «спільне звучання окремих співаків хору в одному, загальному цілому» [83, 64].

Існують три види хорового ансамблю: ансамбль однієї партії хору є унісонним або частковим; злагодженість всього хору утворює загальний ансамбль. На думку видатного хормейстера П.Чеснокова третій вид ансамблю – художньо-природній. Тільки тоді, коли воля диригента згуртує

індивідуальні устремління співаків, поєднає й спаяє їх одночасно, тільки тоді буде досягнутим цей художньо-природній ансамбль»[187].

3-й елемент – *метро-ритм* (від грец. – мистецтво муз)- це відгук серця співака на зміст слова, що розспівується. Це узгодженість в організації музичних звуків в їх тимчасовій послідовності; одно з важливих виразних та формоутворюючих засобів музичного мистецтва. Ритм охоплює організацію тривалостей, акцентів, структури твору (поєднання мотивів, фраз, речень, тощо) . - як необхідної умови вокально-хорового виконання твору

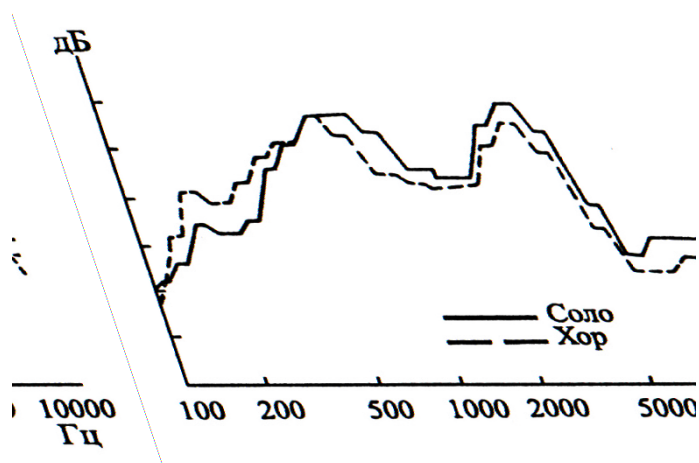
4-й елемент – *дикція-артикуляція* («На початку було Слово»). Через дикцію-артикуляцію слово повинно оформлюватися, бути наближеним, сфокусованим на губах, свідомо збільшеним. В академічному співі голосні виконуються в єдиній, тембрально-рівній округлій манері. Відповідно – приголосні, навпаки, артикують чітко, навіть з тенденцією до перебільшення.

5-й елемент – *нюансування*. Традиційно вокально-хоровий спів порівнюють з живописом, а духовний – з іконою, тому в процесі навчання необхідно формувати здібності регулювати силу голосу, вірно озвучувати резонатори, володіти різними тембровими красками свого голосу, видобувати звук на основі глибокого розуміння емоційно-ціннісної вартості художнього образу твору. Від педагога залежить, буде це виконання примітивною мазнею чи вишуканим високохудожнім твором.

Отже, поєднання в роботі цих елементів дає можливість майбутньому вчителю музичного мистецтва відтворювати художньо-образний зміст твору відповідно авторському задуму. Безумовно, що на кожному етапі розвитку, студент формує комплекс необхідних професійних вокально-хорових співочих якостей. Так, у вокально-хоровій практиці проблема інтонування часто трактується, як точне відтворення звуків і акордів відповідно їх висотних співвідношень.

Б.Асаф'єв з цього приводу відзначав: «Дотримуватися чистоти строю якраз і важливо для інтонації, бо фальшивий стрій порушує зміст, якісний тонус музики як інтонації» [14].

Отже, звучання вокальної, хорової партії вимагає активізації слухового самоконтролю, формування вокально-хорової установки, що забезпечує єдність свідомого та позасвідомого у діяльності співака на усіх етапах вокально-хорової діяльності. Крім того, слід пам'ятати, що до хорового співу вимагаються особливі акустичні вимоги: ступінь унісона, точність інтервального інтонування і тембральна однородність. Так, при хоровому співі консонантні інтервали, такі як октава, квінта, кварта мають по суті точну настройку (різниця 0, +3, - 5 центов), а настройка інших консонантних інтервалів (терція, секста) мають значно більший ценз (21 – 27 центів).



У порівнянні з хоровим співом, вокальне мистецтво орієнтується на зв'язок акустичних характеристик з емоційною виразністю. Тому під час співу виконавець використовує додаткові акустичні засоби вібрато, тремоло, що допомагає виділити голос на фоні акомпанементу та інших голосів. Все це зменшує точність настройки – від 15 центів до 40. Дослідження *тембральних* відмінностей при співі в хорі і соло протягом декілька років

проводилось у різних умовах, було проведено експерименти, як із професійними співаками, що добре володіють технікою співу, й з студентами. Виявилось, що спектральний склад їх голосів відрізнявся (див. малюнок): при співі соло була сильно підкреслена висока співацька форманта і загальний рівень верхніх обертонів був вище; при співі в хорі співацька форманта була нижче за рівнем, при цьому рівень нижчих обертонів був деши піднятим. При співі соло співаки активно використовували вібрато у середньому з частотою 5-7 Гц, при співі в хорі вібрато практично не застосовувалось. Загальний рівень сили звуку у сольному співі був вищим.

Таким чином, на якість хорового співу, точність настройки, впливають такі фактори як: різність в рівнях сили звуку свого голосу та інших виконавців; стабільність фонаційної частоти; наявність загальних обертонів при настроюванні їх і ступінь наближення до них формантних частот; спектральний склад звуків, що настроювались та ін. Все це залежить від техніки звуковідтворення, а також від акустичних параметрів приміщення.

Поступово, у процесі вокально-хорової діяльності майбутній вчитель музичного мистецтва, враховуючи художньо-емоційний стан хорового твору, вирішує наступні проблеми: досягнення унісону, точності інтервального інтонування і спектральної (тембральної) однорідності звучання. Внаслідок урахування цілого ряду акустичних проблем, створюються умови для розкриття художнього образу твору.

Здібність зберігати акустичні характеристики голосу через жест, погляд, міміку, положенням корпусу дає можливість успішно вирішувати з майбутніми вчителями музичного мистецтва проблеми звуковидобування, поступово удосконалюючи їх підготовку до роботи в загальноосвітній школі.

Використання в процесі формування вокально-педагогічної майстерності китайських народних пісень дозволяє більш ефективно вирішувати завдання: поступової підготовки голосового апарату до іншої (європейської класичної) манери співу. Китайська народна пісня супроводжувала майбутніх вчителів музичного мистецтва довгий час на

генетичному рівні. У такій ситуації перебудова співацького апарату не повинна формуватися стрибкоподібно. Синкретичне цілісне сприймання світу, що має місце у вокальній культурі Китаю, більш зрозуміле для китайських студентів, тому поетичний текст для них це музична поема.

Формування компонентів вокально-хорової звучності ми проводили на матеріалі українських народних пісень, зокрема: «Ой сивая та зозуленька», «Щедрик», «Садок вишневий коло хати» на сл. Т.Г.Шевченка, «Ой, літає соколونько» в обр. Г.Верьовки та ін., в яких відображені традиції національного родинного виховання, та китайських народних пісень, зокрема: “Красиві пасовища – мій дім”, “Море, ах, рідне місто” (назви подані у дослівному перекладі).

Приклади народної музики відображають специфіку слухових уявлень і особливостей інтонування свого чи іншого народу (на основі народно-співацької традиції), працюючи над ними, студенти отримують відчуття інтонаційної сутності народної пісні, її багатоваріантності, розуміння художнього образу і засобів музичної виразності, характерних народній музичній культурі.

Звернення до зразків народної музики дає можливість студенту оволодіти різними формами роботи. Так, на заняттях з диригування він формує навички м'якого ауфтакту, диригентського штриха «legato», кистьового жесту. Ліричні за характером українські народні пісні, їх емоційна чутливість дають можливість зосередитись студенту на характері звуковидобування, що сприяє розумінню таких засобів виразності мелодії, як кантилена. Під час роботи над рухливими нюансами, студент звертає увагу на те, що рух в кожному реченні розгортається поступово і йому за допомогою жесту потрібно поетапно включати різні відділи руки – кисті, передпліччя, плеча з метою розкриття художнього змісту твору.

Як показали акустичні дослідження (М. Гарбузов, М. Переверзев), виконавці на не темперованих інструментах і співаки використовують зонну природу строю. Сутність зонного строю полягає у встановленні принципу

постійної рухомості висоти ладового ступеню в межах висотної зони залежно від багатьох причин, де фактор ладового мислення є головною умовою.

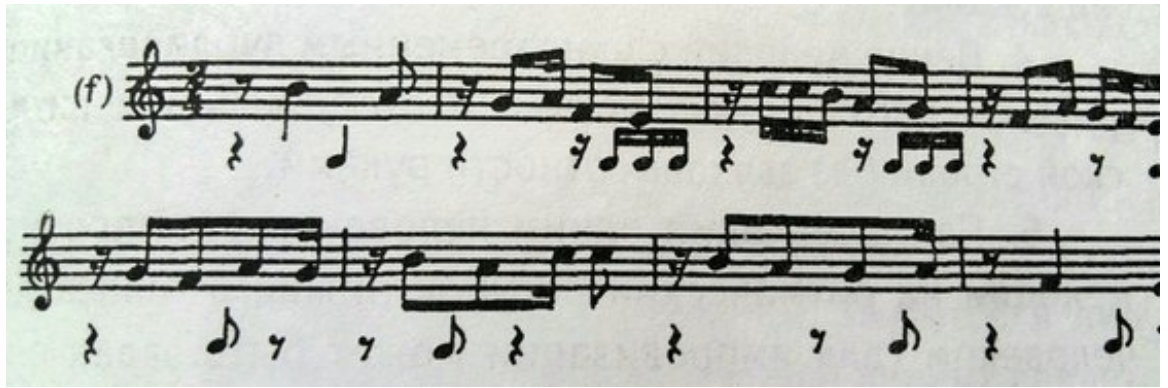
Вокальний звук впливає не лише на органи слуху, він проникає в наше тіло, народжуючи в ньому м'язові імпульси. Відчуття від цих м'язових реакцій передається в мозок, де і формується індивідуальне сприйняття конкретного вокально-хорового твору.

Ми враховували у своїй роботі із студентами, що інтонування в ладу передбачає перш за все наявність певної слухової орієнтації в середовищі ладової системи. Саме ж висотне інтонування – це вже безпосередній результат – виконавська корекція висоти тону в межах висотної зони.

Метро - ритм, як мистецтво організації музичних звуків, виводить його на головні позиції організації музичної тканини. Сучасні ритми техногенної цивілізації, як правило, руйнують людську душу, підпорядковуючи її шаленому руху здобування матеріальних благ. Через ритміку, за правильної внутрішньої духовної установки, зміст слова оживає, актуалізується в серці. Ключовим моментом у цьому процесі є відгук серця на зміст слова, що розспівується, - при цьому розум зосереджується на змісті, а серце, через спів, одухотворює, «матеріалізує» звуковий образ.

Мистецтво формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики є не лише розвиток вокального слуху, знання музично-теоретичних, хорових дисциплін. Навпаки, вокальний звук, що проникає в наше тіло, народжуючи у ньому м'язові імпульси, передається в мозок де і формується наше сприйняття через відповідні тілесні відчуття.

Один з таких прикладів поєднання методики співу і ритмічного супроводу, який ми використовували, наводиться у підручнику Пауля Хіндеміта [199].



1. Двоголосне виконання ритмічного малюнку прикладу ногами (нижній голос) і руками почергово (наприклад, за першим разом «ансамбль» ногам складає права рука, за другим – ліва). Крім того, бажано використовувати різні туше: ноги тупають, утворюючи глухий і більш розмитий звук, а рука стукає олівцем – звук зібраний і більш яскравий.

2. Виконання ритмічного двоголосся ногами й обома руками одночасно. Важлива умова: руки повинні виконувати різні функції: права рука стукає ритмічний малюнок верхнього голосу, а ліва – нижнього, разом з ногами, і навпаки.

3. Спів мелодії з відстуківанням ритмічної сторони руками.

4. Спів мелодії з одночасним дублюванням її ритмічного малюнку ногами та відстукуванням ритмічного рядка без звуковисотності руками.

5. Спів мелодії однією людиною та імпровізація мелодії на ритмічний рисунок нижнього голосу іншою людиною.

Вокально-інтонаційна робота ускладнюється поступово – після системного оволодіння ритмічною стороною музичного фрагменту. Виконання такої ритмо-мелодичної партитури допомагає вирішенню тілесно-координаційних проблем, поступово зникають скутість і затиснутість.

Впровадження таких прийомів співставлення співу з ритмом у процесі експерименту позитивно вплинуло на формування відповідних навичок



майбутнього вчителя музики. При повному володінні ритмічною стороною музичного фрагменту, вся увага студента зосереджена на чистоті інтонування мелодичної лінії.

Як показує практика, коли теоретичний матеріал спочатку засвоюється на рівні відчуттів, а далі вже засвоюється свідомо, то для китайського студента як у суб'єкта творчості наслідком такої системної роботи над ритмом є прояв внутрішньої енергії, що народжується внаслідок перетворення внутрішніх творчих спонукань диригента, і учасника хорового колективу. Як співаки оперного театру, вони починають імпровізувати нескладні рухи, уявляючи себе учасниками дії. Довільна кінесика зовнішніх рухів-дій перетворюють корпус, руки і обличчя співаків в своєрідний «екран», який може детально відобразити справжнє, афектне, емоційне переживання художника до створеного ним музичного твору.

Дикція і артикуляція є важливими засобами розкриття художньо-образного змісту твору. Над ними ми рацювали на кожному з етапів формувального експерименту, починаючи з першого.

Видатний український хоровий диригент К. Пігров надавав дикції особливого значення. Він писав: «Треба пам'ятати, що у величезній більшості випадків текст є джерелом музичних образів, якими композитор відтворює його зміст» [143]. Тому відпрацьовуючи цей компонент зі студентами, ми виходили також і з положень українського педагога, композитора К. Стеценка, який відзначав: «Треба, щоби учитель виходив у навчанні співів з принципу, що співи – то продовжена голосом мова: букву, склад, слово, речення треба спочатку правильно, ясно і чітко проказати, а потім проспівати. В цей спосіб треба вести навчання співів для того, щоби в учнів виробилася гарна дикція, чого більшості співаків у хорі бракує. Уміння співати – це уміння володіти своїм голосом і музичними здібностями: це уміння проспівувати своїм голосом різні переходи. І це, як уміння дітей говорити, набувається звичкою; яка є результатом підроблення, «наслідування» того, хто навчає. Отже, учителю слід про це пам'ятати і

намагатися бути зразком для своїх учнів у співах. Будь який новий тезис, нову фразу музичну, звук тощо, учитель попереду сам показує, чи проспівує, а учні до нього підробляються, наслідують» [165, 45].

Отже, виконуючи пісню, співаючи в хорі, треба «перебувати» в слові твору. Артикуляційний апарат – це частина голосового апарату, що формує звуки мови. Через дикцію-артикуляцію – слово повинно бути наближеним, сфокусованим на губах, що вимагає свідомої уваги. Таким чином, на цьому етапі поступово закріплювалися конкретні м'язові, слухові, зорові, резонаторні та інші відчуття.

Важливим моментом формування вокально-педагогічної майстерності є розвиток навички тактування вправи зі співом. Важливим завданням тактування вправи зі співом є передача вокально-інтонаційних характеристик голосу через диригентський жест. Підготовка майбутньої інтонації жестом відпрацьовується тактуванням хорових партій зі співом а *cappella*, де важливо передбачити її. Кантилена завжди передбачає єдність внутрішньо дольового пульсу й довжини мелодичної лінії. Подібно смичку, що створює на вібрируючій струні наспівність мелодії, диригентський жест, спираючись на взаємодію внутрішнього пульсу й протяжності мелодійної лінії, досягає співучого звучання.

Відчуваючи звук кінцівками пальців, що спираються на диригентську площину, майбутній вчитель музичного мистецтва формує співацький звук відповідно характеру цього доторкання: досягнення пластичного звучання, а також розвитку вміння слухати внутрішньо дольову пульсацію жести.

Одна з найважливіших проблем формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва – це вміння підбирати на слух, зокрема це стосується шкільного пісенного репертуару. Це пояснюється тим, що специфіка роботи шкільного вчителя потребує створення власного варіанту супроводу до сольної парії, а для цього треба вміти підбирати на слух.

Вирішальну роль при виконанні цих дій відіграє обсяг теоретичних знань кожного студента. Часто студент не володіє методом добору на слух необхідних гармонічних функцій, що потребує активної допомоги педагога у розв'язанні цих завдань.

Зміст роботи в школі потребує від майбутнього вчителя й власного повноцінного виконання шкільного пісенного репертуару перед дитячою аудиторією. Тому формування вміння виконувати шкільну пісню під власний акомпанемент займає важливе місце і вимагає правильної звукової координації між співом і власним виконанням акомпанементу. Крім того, емоційно впливає на шкільну аудиторію, залучаючи активно дітей до творчого процесу розучування пісні.

Робота з формування вміння виконувати шкільну пісню під власний акомпанемент проводилася на кожному етапі експерименту послідовно. Вона ґрунтується на ступеневому, послідовному засвоєнні студентами процесу одночасного виконання вокальної партії та акомпанементу до неї. У цій роботі ми спиралися на наукові рекомендації В. Пустовіт [148, 45].

На першому етапі за допомогою педагога майбутній вчитель музичного мистецтва корегує звучання музичного інструменту з правильним співвідношенням одночасного звучання голосу (належний самоконтроль подання літературного й музичного тексту) та музичного інструменту.

Метою другого, *інтелектуально-креативного*, етапу було – спонукати студентів до систематизації знань з питань вокально-хорової підготовки (теоретичні основи методики постановки голосу; знання про побудову та функціонування голосового апарату, особливостей охорони дитячого голосу), а також до самостійного пошуку необхідної методичної інформації, пов'язаної з процесом оволодіння технологіями звукоутворення, резонансною технікою співу з подальшим застосуванням її у практичній діяльності. Максимально забезпечити необхідну базу знань, умінь та навичок, що необхідні для формування когнітивного компоненту вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. На

другому етапі продовжувалася робота у започаткованих на першому етапі напрямках.

Так, на другому етапі у процесі розвитку вміння виконувати шкільну пісню під власний акомпанемент формується необхідна координація між співом і виконанням партії супроводу. Одночасна гра на інструменті (фортепіано, баян, акордеон) зі співом (спочатку зі співом у голос, а далі «про себе») потребує розвитку координації рухів рук і голосу. Формування зазначеного уміння передбачало використання засобів регулювання інструментального звучання відповідно до індивідуальних можливостей голосу студента, а саме : а) пом'якшене звучання басової лінії інструменту; б) більш приглушене звучання середнього регістру, а також спрощення інструментальної фактури; в) мінімальну педалізацію.

Педагог допомагає студенту в процесі одночасного співу й виконання партії акомпанементу знайти оптимальний рівень звучання, націлюючи студентів на підвищення самоконтролю у процесі виконавської діяльності (застосування методу самоаналізу та самоспостереження).

У процесі вокально-хорової роботи твори поступово ускладнювалися – максимум до трьох-чотирьох голосів, що давало можливість поступово формувати необхідні для вокально-хорового виконавства навички та вміння, ознайомлюватись з творами різних епох, стилів та жанрів. Твори підбирались різноплановими за жанрами, стилістичними особливостями, формами побудови, художніми засобами.

Важлива роль на цьому етапі належить розвитку гармонічного слуху. Для цього використовувалися наступні прийоми:

- гармонічний аналіз партитур вокального, хорового твору, визначення ролі вокальної партії, хорової партитури у контексті художнього змісту твору;

- інтонування твору у повільному темпі з акцентом аналізу місця вокальної партії, хорової партитури у звуковій змістовій художній структурі;

- послідовне проспівування гармонічних акордів у мелодійному викладі;

- підбір гармонічного супроводу до популярних вокальних творів.

Продовжуючи роботу з удосконалення вокальних навичок студентів, ми використовували спеціальні вправи для формування вібрато. Застосовуючи методи аналізу аудіо-записів та порівняння виконавських інтерпретацій, ми пропонували приклади співу з вібрато і без нього (як через власний спів, так і у запису інших виконавців), щоб вони могли порівняти звучання голосів з різним за якістю співацького вібрато.

З метою відчуття вібрації студентам пропонувалося шляхом легкого доторкання в області кадика до гортані відчутти, як веде себе гортань при природному і вільному звукоутворенні.

За методом Л. Дмитрієва виконувалися різноманітні спеціальні вправи, серед яких: спів трелі на малій секундні, спів на одній висоті в тріольному ритмі, склади, що повторюються (наприклад: *га-га-га*), спів цих складів квартолями, при умові оптимальної свободи м'язової системи голосового апарату співака. Особливого значення набуває відпрацювання таких навичок виконання, як: оспівування звуків, мелізмів, форшлагів, трелей, групето. Оволодіння ними на цьому етапі дозволило студентам на наступному етапі застосовувати їх у створенні імпровізацій у певному стилі та жанрі.

Застосування методу самоаналізу при цьому веде до формування навички слухового самоконтролю, оскільки слуховий самоконтроль – це вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва «слухати» власний спів, корегуючи його з «ідеальним образом». При ефективному слуховому самоконтролю він стає більш насиченим й усвідомленим.

На цьому етапі систематично напрацьовувались наступні вокально-хормейстерські прийоми: робоче тактування і репетиційний жест.

*Робоче тактування* передбачає гру голосу або партитури однією рукою з одночасним диригуванням іншою. При зверненні до партії сопрано студент грає, як правило правою рукою, а диригує лівою, а при зверненні к альтам – навпаки. При роботі з більш розвинутими колективами володіння цим прийомом дозволяє керівнику (при співі партії або хору а *cappella*) допомагати колективу в найбільш складних місцях, підігруючи їх на фортепіано. Цей прийом допомагає скоригувати увагу на слуханні хорової звучності і ясності диригентських показів; мелодія голосу, що виконується на інструменті, повинна звучати м'якого, злагоджено.

*Репетеційний жест* передбачає показ звуковисотності: передачу жестом інтервальної побудови мелодії, штриха, вокальної позиції, тембральної окраски звука (округлого, прикритого, світлого, тощо). Он також може бути застосованим в основному на початковому етапі розучування твору, з використанням гри голосу на інструменті.

Позиційна висота звуку, що підтримується фундаментом діафрагмального дихання, забезпечує стійкість інтонації. Під час роботи над складними місцями вокально-хорового твору інтонаційно-направлений жест методично передбачає інтонаційні та позиційні завдання під час виконання. Вироблення вокально-слухових уявлень у поєднанні з навичками чистоти інтонування досягається за допомогою поєднання голосу з диригентським жестом.

У процесі експерименту на цьому етапі дослідження студентам послідовно пропонувалися наступні творчі завдання:

- інтонування нотного тексту твору;
- аналіз метро ритмічних особливостей організації музичного тексту вокально-хорового твору;
- основні види атаки звука, які присутні у вокально-хоровому творі;
- характерні для цього твору види звукоутворення;

- тембральні особливості твору;
- фразування і співацьке дихання;
- динаміка вокально-хорового звука;
- дикційні особливості вимови поетичного тексту твору тощо.

Процес виконання цих завдань сприяв також формуванню педагогічної ерудиції та оволодінню необхідним тезаурусом.

На другому етапі студенти отримували завдання для самостійного ознайомлення з творчими доробками відомих педагогів-вокалістів, диригентів, вивчення навчально-методичної літератури (інформаційно-бібліографічної, довідкової літератури з вокалу, музичного виконавства), а також літератури з історії вокально-хорових шкіл Китаю та України, що сприяли розвитку вокально-педагогічної ерудованості, формуванню тезаурусу. Використання методів порівняння аудіозаписів дозволило українським і китайським студентам глибше засвоїти інтонаційні особливості музичної мови двох країн, фізіологічні особливості мовного і співочого звукоутворення, організації співочої атаки, артикуляції, резонансу, тощо.

У процесі другого етапу нами застосовувалися методи самоаналізу, творчих завдань, аналізу аудіо-записів та порівняння виконавських інтерпретацій. Ефективними були методи активізації діяльності («заглиблювання» до сфери художніх образів; створення проблемних ситуацій; методи стимулювання до активного засвоєння ритмопластичних рухів у процесі роботи над вокально-хоровим твором. Також використовувались вправи для розвитку інтонаційної виразності голосу (колисанка, стогін, бовтуни, маніпуляція контрастами, тощо), відчуття внутрішньо дольової пульсації, координації рук і всього тіла.

Мета третього, *рефлексивного*, етапу – сформувати у студента здатність до творчої самореалізації, до художньо-образної інтерпретації вокально-хорової музики.

На третьому етапі впровадження авторської методики важливим було включення в її зміст активних форм навчання з поєднанням традиційного й нового в освітній діяльності. Нами застосовувалися такі *методи*: вправи, творчі завдання, метод вокально-співочої імпровізації, методи активізації діяльності, зокрема, створення проблемних ситуацій, ділова гра, які активізують творчу індивідуальність майбутнього фахівця, розвивають його самостійність і професійну компетентність, готовність до творчої взаємодії.

Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні «Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи)» П.А.Ковалик: «Системотворчим фактором дій педагога-диригента є звернення до своїх учнів, котрі повинні виконувати роль творчих партнерів. Звернення є зовнішнім фактором дій диригента, що базується на його внутрішніх спонуканнях. Внутрішнім змістом дій диригента є виконавські та регулятивні завдання, що визначають мету та характер майбутніх дій хористів. У якості спонукаючої сили дій диригента виступають творча потреба, яка перетворюється на внутрішній виконавський процес, який постійно реагує на ситуативний стан у хоровому колективі. Тому зовнішні дії диригента завжди вторинні, вони витікають з внутрішніх дій, музично-творчих завдань [73].

Тому можна зробити висновок, що особливості формування вокально-хорової майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва тісно пов'язані з його творчим підходом, педагогічним досвідом, які визначають мету та характер його дій.

Ось чому на третьому етапі ми зробили акцент на педагогічному аспекті. Студенти здійснювали самостійний аналіз твору за жанрово-стильовими ознаками. Адже відомо, що ставлення до твору (яке складається у суб'єкта ще до безпосереднього контакту з ним) значною мірою залежить від спрямованості особистісних уподобань реципієнта, його художньо-естетичної ерудиції, досвіду творчої діяльності у галузі музичного мистецтва.



Під керівництвом викладача, аналізувався вокально-хоровий репертуар, підбирається навчальний репертуар для загальноосвітньої школи для різних вікових груп. На основі підбраного репертуару, майбутній вчитель музичного мистецтва вирішував наступне коло завдань:

- емоційно-змістовий малюнок твору;
- зв'язок літературного тексту з музикою;
- музично-виразні засоби (характер, темп, динаміка, фразування, атака звуку, кульмінації, філірування тощо);
- виконання й розшифровка усіх музичних термінів.

На цьому етапі переважали активні, творчі форми і методи роботи: музично-теоретичний, вокально-хоровий аналіз творів; підбір на слух творів з шкільного репертуару для учнів 1-4-х класів, створення власних звукових імпровізаційних мініатюр, підбір і складання вправ для розспівування, тощо.

Завдання цього етапу вирішувалися під час індивідуальних занять у класі постановки голосу, з диригування та практики роботи з хором. У класі з диригування за допомогою жесту (кісті, кінцівок пальців) вони набували практичного досвіду відчувати звук, пластикою, наспівністю, вчилися наповнювати лінію звуковедення, досягаючи поступовості зменшення або підсилення сили звуку, формуючи навички співу на опорі. За допомогою методу асоціацій досягали піаністичного відчуття акорду у пальцях, різного ступеню звукового підкреслення та гостроти відскоку від диригентської площини – клавіатури – порівнюючи з піаністичним туше. Цей етап включає сукупність музично-естетичного досвіду, вокально-хорових виконавських умінь, творчої самостійності.

На цьому етапі ми активно включали творчі компоненти, а саме імпровізацію, за допомогою якої студенти поступово усвідомлювали різні сторони музичної виразності і засоби організації музичного матеріалу – ритм, гармонію, фактуру, форму, що допомагає формувати співацьку інтонацію через внутрішній слух.

Метод вокальної імпровізації дозволяє включати елементи музичної мови, що допомагають краще відчутти стиль і жанр твору. Вона поєднує в собі інтуїтивне осягнення музики з процесами музичного мислення. Синтез слуху й музичного мислення обумовлює усвідомлення різних сторін музичної виразності та засобів організації музичного матеріалу – ритму, гармонії, фактури, що формує співочу інтонацію за допомогою внутрішнього слуху. Співтворчість викладача і студента, спільне вирішування проблем інтонації, пов'язаних з елементами акторської майстерності перетворюють заняття з постановки голосу в захоплюючу гру.

Вокальна імпровізація саме і створює не тільки просторово-тимчасову орієнтацію, а й відчуття стилю і жанру, поєднує в собі інтуїтивне осягнення твору через інтонаційний взаємозв'язок музичних мов України і Китаю. Все це пояснюється тим, що синтез слуху і музичного мислення є важливою умовою вокально-педагогічної майстерності.

Реалізацію такого синтезу ми здійснювали за допомогою творчого поєднання співу з диригуванням. Наприклад, при роботі над духовним музичним твором М.Лисенко, на слова О.Кониського: «Боже великий, єдиний» пластика диригентських рухів прямо співвідноситься з вокальним тонутом (від грецького *tonos* – напруга) під час фонації. На думку Д.Люша: «Тонус слід розуміти як довготривалий стан творчої дії, який не супроводжується втомую нервових центрів і м'язової тканини, простіше кажучи, це підвищений стан готовності до дії» [105, 12].

Такі вправи не тільки дозволяють розвивати безпосередньо координацію рук зі співом, а й сприяють узгодженню рухів зі співом. Звуковий спосіб управління допомагає поєднанню рук з художнім образом твору: де права рука виконує раціональне завдання і повинна грати пульсуючо-рахункову, управлінську роль. Ліва рука є носієм емоційної функції, до якої відносяться ритм і нюанси. Такий розподіл функцій рук поєднує у студента розвиток емоційної і раціональної сфер діяльності. Наприклад, будь-який вокалізм можна співвіднести з класичним балетним

екзерсисом. Правильно продумані рухи у вокалізі, хоровому творі допомагають розкрити індивідуальність студента: у одного необхідно розслабити, зняти м'язову напругу, у іншого активізувати, стимулювати їх під час співу.

У процесі творчої діяльності майбутній вчитель музичного мистецтва вирішує комплекс завдань, які умовно можна поділити на дві групи: в першій – врахування психофізіологічних особливостей звучання співацького голосу на даний час; у другій – знаходження умов тембрових нюансів. Особлива увага приділяється інтонуванню великих і малих секунд, які повинні підтримуватися амплітудою і направленістю жесту. При виконанні малих секунд виразність кісті стає більш активною, відточеною, а великі секунди потребують широких рухів рук, з підключенням передпліччя.

На цьому етапі принципового значення набуває робота студентів, які під керівництвом викладача долучаються до активної творчої діяльності – до розвитку виконавсько-інтерпретаторських умінь через самооцінку результатів своєї вокально-хорової діяльності, самоаналіз власних творчих можливостей у процесі їх здійснення; через оволодіння технологією процесу імпровізації, що розкриває людські почуття, дає можливість краще пізнати себе, людей і світ.

Сам процес творення виступає у єдності емоційної та інтелектуальної її сторін, що вимагає врахування власної музичної рефлексії для розвитку фантазії і самоаналізу через усвідомлення образної сутності музичних творів, через призму національного.

На третьому етапі відпрацьовувалися уміння яскраво (у художньо-образному розумінні) виконати пісню під власний акомпанемент напам'ять.

Уміння виконувати пісню під власний акомпанемент охоплює виконання таких навчальних завдань, як: знання поетичного тексту й музичного матеріалу; вироблення необхідної координації між співом і виконанням партії супроводу; художньо-образне виконання пісні напам'ять.

Необхідність такого виконання пояснюється специфікою роботи з дітьми, де вчитель повинен спостерігати за класом, коригувати спів дітей та здійснювати прийоми диригентсько-хорової техніки. Знання пісні напам'ять забезпечує необхідний методичний рівень її виконання в контексті з художньо-творчим контактом вчителя з учнями.

Підбираючи репертуар, майбутній вчитель музичного мистецтва повинен аналізувати твори не тільки з точки зору їх актуальності, педагогічної доцільності, а й з точки зору впливу цього твору на психічний і фізичний стан здоров'я учня. Завдання майбутнього вчителя – підібрати вокальний твір з урахуванням індивідуальних вікових можливостей учня і щоб робота над ним дозволила йому досягти максимального результату і всебічного розвитку.

Аналізуючи вокально-хоровий твір з точки зору технічних та художніх особливостей майбутній вчитель музичного мистецтва повинен враховувати цілий комплекс нюансів музичного і літературного тексту: мовний і музичний ритм; інтонацію, яка може по-різному тембрально обрамляти слова, надавати їм різні емоційні відтінки, а й інколи й різний зміст; різні види акцентів – динамічний, мелодичний. Комплексне поєднання в процесі роботи компонентів вокально-хорової звучності створює умови для розкриття музичного образу твору згідно інтерпретації, задуму композитора.

Результати формувального експерименту, щодо цифрових показників рівнів сформованості у студентів-музикантів вокально-педагогічної майстерності представлено у додатку (див. додаток Е).

Отже, педагогічний результат формувального експерименту полягав у сформованості вокально-педагогічної майстерності за усіма компонентами, що озброює майбутнього вчителя музики необхідними ціннісними орієнтирами, знаннями, уміннями їх творчого застосування у процесі професійної діяльності.

### 3.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз

З метою аналізу результатів експериментального дослідження порівнювалися цифрові показники вихідного і підсумкового рівнів сформованості педагогічної майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва, які навчалися у контрольних та експериментальних групах.

Вихідний і підсумковий контроль здійснювався для встановлення відповідних змін у формуванні кожного компонента (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльнісний) та динаміки рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва (високий, середній, низький).

Динаміка усіх компонентів показника рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності свідчить про підвищення частки студентів з високим рівнем, як у контрольній групі, так і у експериментальній (табл.3.3). Проте, слід зазначити, що серед студентів експериментальної групи спостерігались статистично значущі зсуви в усіх трьох компонентах майстерності.

Таблиця 3.3

**Узагальнені цифрові показники рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності за компонентами загального показника (абс.,  $P \pm m$ )**

Компоненти майстерності	Етап експерименту	Чисельність груп	Цифрові показники рівнів і кількості студентів					
			Високий		Середній		Низький	
			КС	%	КС	%	КС	%
Мотиваційно-ціннісний	ВК	КГ(n=90)	15	16,67±3,93	58	64,44±5,05	17	18,89±4,13
		ЕГ(n=100)	17	17,00±3,76	64	64,00±4,80	19	19,00±3,92
	ПК	КГ(n=90)	23	25,56±4,60	51	56,66±5,22	16	17,78±4,03
		ЕГ(n=100)	51	51,00±5,00	28	28,00±4,49	21	21,00±4,07
когнітивний	ВК	КГ(n=90)	12	13,33±3,58	50	55,56±5,24	28	31,11±4,88

		ЕГ(n=100)	14	14,00±3,47	61	61,00±4,88	25	25,00±4,33
	ПК	КГ(n=90)	14	15,56±3,82	65	72,22±4,72	11	12,22±3,45
		ЕГ(n=100)	53	53,00±4,99	40	40,00±4,90	7	7,00±2,55
творчо-діяльнісний	ВК	КГ(n=90)	13	14,44±3,71	58	64,45±5,01	19	21,11±4,30
		ЕГ(n=100)	15	15,00±3,57	63	63,00±4,83	22	22,00±4,14
	ПК	КГ(n=90)	14	15,56±3,82	68	75,55±4,53	8	8,89±3,00
		ЕГ(n=100)	62	62,00±4,85	33	33,00±4,70	5	5,00±2,18

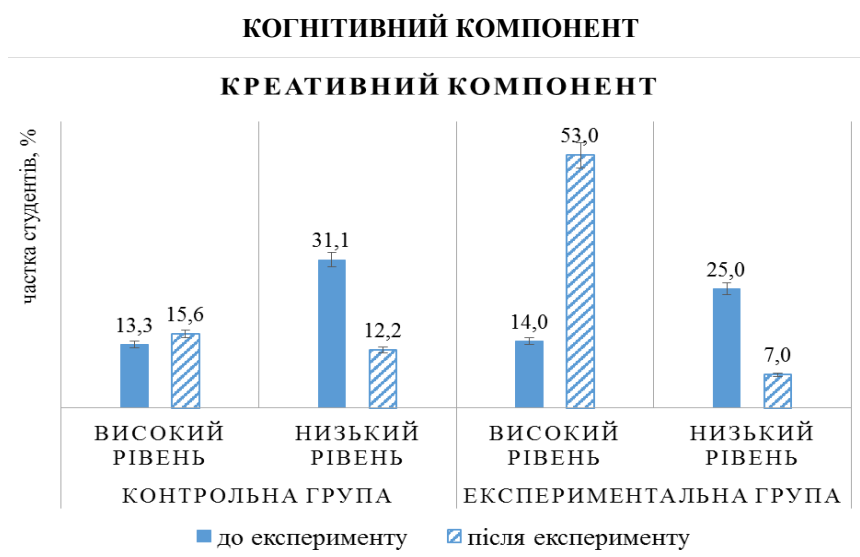
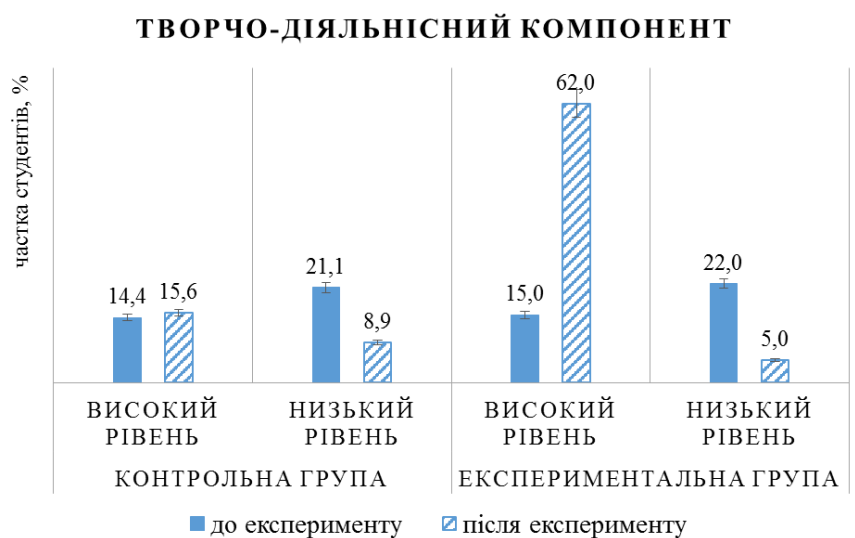
Найбільш позитивна динаміка впливу експериментальної методики визначена стосовно творчо-діяльнісного компонента. У результаті застосування методики частка студентів з високим рівнем творчо-діяльнісного компонента підвищилась в 4,1 рази ( $t=7,8$ ;  $p < 0,05$ ), а з низьким – зменшилась в 4,4 рази ( $t=3,6$ ;  $p < 0,05$ ). Далі за значимістю зафіксовано зміни в когнітивному компоненті. При цьому частка студентів з високим рівнем креативності підвищилась в 3,8 разів ( $t=6,4$ ;  $p < 0,05$ ), а з низьким рівнем креативності – знизилась у 3,5 разів ( $t=3,6$ ;  $p < 0,05$ ).

Найменші зміни виявлені при формуванні мотиваційно-ціннісного компоненту. При цьому встановлено підвищення частки студентів з високим рівнем у 3,0 рази ( $t=5,4$ ;  $p < 0,05$ ), а частки студентів низьким мотиваційно-ціннісними рівнями до та після експерименту статистично не відрізнялись ( $p > 0,1$ ).

Аналіз показників контрольної групи студентів, що займались за традиційною методикою показав, що позитивні зсуви частки студентів з високим рівнем за усіма компонентами статистично не підтвердились ( $p > 0,1$ ). Проте, визначено чітке зниження студентів з низьким рівнем творчо-діяльнісного ( $t=2,3$ ;  $p < 0,05$ ) та когнітивного ( $t=3,1$ ;  $p < 0,05$ ) компонентів майстерності в 2,4-2,5 разів (табл.3.3.).

Порівняння результатів студентів контрольної та експериментальної груп після закінчення експерименту показала достовірні відмінності за кожним компонентом ( $p < 0,01$ ): творчо-діяльнісним ( $\chi^2=42,8$ ;  $p < 0,01$ ), когнітивним ( $\chi^2=29,1$ ;  $p < 0,01$ ), мотиваційно-ціннісним ( $\chi^2=17,5$ ;  $p < 0,01$ ).

На рис.3.1 представлена динаміка студентів з високими та низькими рівнями за кожним з компонентів майстерності у контрольній та експериментальній групі до та після експерименту.



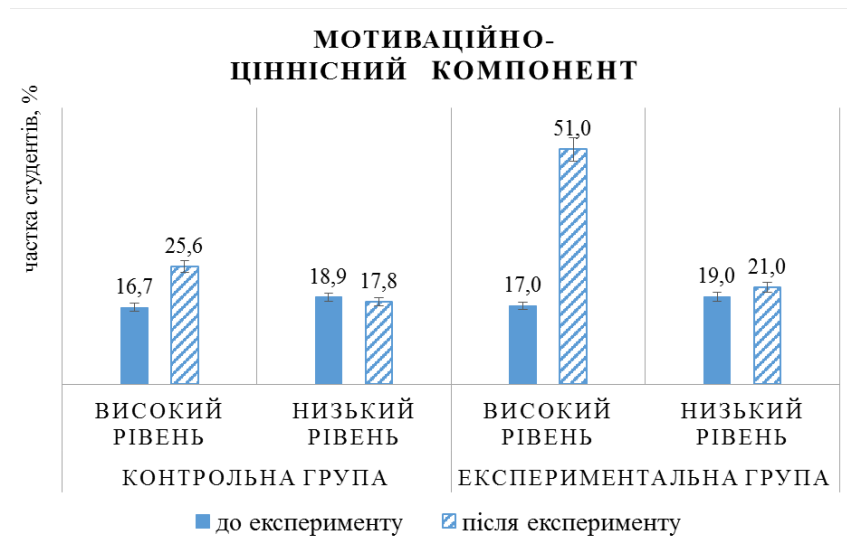


Рисунок 3.1. Особливості динаміки протягом експерименту кількості студентів з високим та низьким рівнями сформованості компонентів вокально-педагогічної майстерності, %

Такий підхід дозволив отримати достовірну інформацію про особливості формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі занять з постановки голосу, хорового диригування, хорового класу та практикуму роботи з хором, простежити динаміку позитивних змін і підготувати матеріал кінцевого етапу експерименту. Узагальнені результати проведеної дослідно-експериментальної роботи у контрольних та експериментальних групах унаочнені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Узагальнені цифрові показники рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності (абс.,  $P \pm m$ )**



Групи і к-ть студентів	Етап контролю	Цифрові показники рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності						СБ
		Високий		Середній		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	
КГ (n=90)	ВК	13	14,44±3,71	56	62,22±5,11	21	23,33±4,46	3,31
	ПК	19	21,11±4,30	53	58,89±5,19	18	20,00±4,22	3,37
ЕГ (n=100)	ВК	15	15,00±3,57	63	63,00±4,83	22	22,00±4,14	3,29
	ПК	50	50,00±5,0	44	44,00±4,96	6	6,00±2,37	4,32

Вивчення відмінностей між результатами, що отримані до початку та після експерименту, проводили шляхом побудови таблиць спряженості. Для оцінки статистичної значимості отриманих результатів використовували критерій  $\chi^2$ , за допомогою якого оцінювали значимість відмінностей даного емпіричного розподілу від теоретичного. Аналіз проведено за допомогою програми STATISTICA 8.0.

Були побудовані чотири таблиці згідно даним таблиці 3.4. Результати оцінки представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Статистичні дані щодо узагальнених цифрових показників рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності ( $\chi^2$ , p)**

Групи порівняння	Число ступенів свободи (k) та критичне значення критерію $\chi^2$	Отримане значення критерію $\chi^2$	Рівень значимості

Порівняння КГ та ЕГ до експерименту	k=2 $\chi^2=5,99$ (p < 0,05)	0,05	p>0,05
Порівняння ВК та ПК у контрольній групі	k=2 $\chi^2=5,99$ (p < 0,05)	1,44	p>0,05
Порівняння ВК та ПК у експериментальній групі	k=2 $\chi^2=9,21$ (p < 0,01)	31,36	p<0,01
Порівняння КГ та ЕГ після експерименту	k=2 $\chi^2=9,21$ (p < 0,01)	20,29	p<0,01

Отже, спираючись на дані табл.3.5., можна стверджувати, що результати до та після експерименту у контрольній групі статистично не відрізнялись ( $\chi^2=1,44$ ; p>0,05), хоча можна відмітити такі позитивні зрушення, як підвищення частини студентів у групі з високим показником рівня сформованості вокально-педагогічної майстерності на 6,67 %, а у групах з середнім та низьким рівнями зміни склали  $\pm 3,33$  % (табл.3.4.).

У експериментальній групі виявлено чітке підвищення частини студентів групи з високим показником рівня сформованості вокально-педагогічної майстерності в 3,3 рази та зниження частки студентів у групах з середнім та низьким рівнями відповідно у 1,4 та 3,7 рази ( $\chi^2=31,36$ ; p<0,01).

На рис.3.2. представлено графічне зображення динаміки груп з високим та низьким рівнями показника.

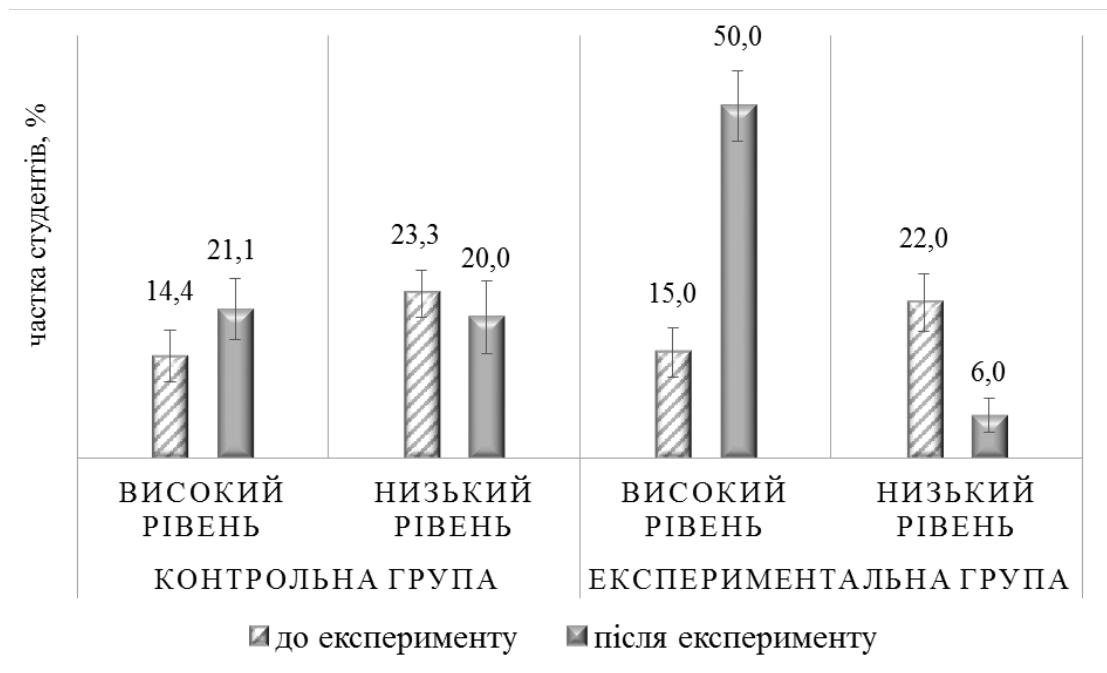


Рисунок 3.2. Особливості динаміки протягом експерименту частини студентів з високим та низьким рівнями сформованості вокально-педагогічної майстерності, %

Аналіз показників таблиці №3 дає можливість зазначити, що: за показниками високого рівня відзначається зростання кількості студентів у контрольних групах від 14,44% до 21,11 (на 6,67%) а експериментальних – від 15,00% до 50,00% (на 35,00%), що на 29,33% більше, ніж у студентів КГ; за показниками середнього рівня в КГ зменшилась кількість студентів від 60,70% до 53,54% на 7,36%, а ЕГ – зменшилась від 60,20% до 44%, що зумовлено значним збільшенням кількості студентів з високим рівнем сформованості цього компоненту; за показниками низького рівня кількість студентів КГ зменшилася від 23,30% до 20,00%, а ЕГ – зменшилась від 22,00% до 6,00%, що на 12,70% більше, ніж у студентів КГ.

Для оцінки ефективності застосованої методики був використаний метод розрахунку відношення шансів (ВШ) за формулою (3):

$$OR = \frac{A \cdot D}{B \cdot C},$$

де А – кількість студентів контрольної групи з високим рівнем сформованості вокально-педагогічної майстерності (ВПМ),

В – кількість студентів контрольної групи з середнім та низьким рівнями сформованості ВПМ,

С – . кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості ВПМ,

Д – кількість студентів експериментальної групи з середнім та низьким рівнями сформованості ВПМ

Для оцінки отриманої значущості показника відношення шансів розраховували межі 95% інтервалу (ДІ) за формулами 4 та 5. Формула для обчислення верхньої межі ДІ:

$$e^{\ln(OR) + 1,96 \cdot \sqrt{\frac{1}{A} + \frac{1}{B} + \frac{1}{C} + \frac{1}{D}}} \quad (4)$$

Формула для знаходження значення нижньої межі :

$$e^{\ln(OR) - 1,96 \cdot \sqrt{\frac{1}{A} + \frac{1}{B} + \frac{1}{C} + \frac{1}{D}}} \quad (5)$$

За результатами формувального експерименту доведена динаміка усіх рівнів сформованості компонентів вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики, що свідчить про підвищення частини студентів з високим рівнем сформованості даного феномена.

### **Висновки до третього розділу**

Проведене експериментальне дослідження з формування вокально-педагогічної майстерності студентів дозволило зробити *висновки*.

Вирішення поставлених завдань дослідження відбувалося у три етапи: пошуковий, зміст якого містив джерелознавчий пошук, аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація філософської, соціологічної та психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, вокальної, диригентсько-хорової літератури, наукових публікацій за темою дисертаційної роботи та близьких до неї, опрацювання нормативної бази вищої освіти; діагностичний, що включав визначення провідних позицій методики дослідження, формулювання принципів, визначення критеріїв та показників, проведення констатувального експерименту; узагальнюючий, на якому було апробовано методику формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, систематизовано та узагальнено отримані результати).

Проведення констатувальної діагностики потребувало попередньої підготовки. Попереднє спостереження, проведене нами під час вступних іспитів, застосовуючи методи опитування, бесіди та анкетування абітурієнтів, дозволило виявити, що у більшості абітурієнтів під час вступу до мистецького навчального закладу переважають ситуативні, нестійкі мотиви та інтереси; у багатьох абітурієнтів не сформовані вокальні навички (навіть співоча постава, дихання, звуковедення); більшість вступників під час вступних випробувань не володіють на належному рівні важливою професійною навичкою співу під власний супровід шкільної пісні.

Констатувальний експеримент дозволив встановити вихідний рівень сформованості у студентів кожного компонента досліджуваного феномена (мотиваційно-ціннісного, креативного та творчо-діяльнісного) і загальних показників підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва для формування вокально-педагогічної майстерності. На основі проведеного аналізу результатів констатувального експерименту була розроблена експериментальна методика формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка була апробована у ході формувального експерименту.

Методика формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачала три етапи: *орієнтувально-адаптаційний; інтелектуально-креативний; рефлексивний.*

Методика *орієнтувально-адаптаційного*, етапу формувального експерименту було спрямування студентів на ознайомлення з особливостями вокально-хорової діяльності, з загально програмовими вимогами, а також з визначенням недоліків підготовки, шляхів їх подолання, прогнозування перспектив розвитку, на формування первинної мотивації – інтересу до компонентів вокально-хорової звучності. На цьому етапі нами застосовувалися такі *методи*: демонстраційно-образні, репродуктивні методи та методи активізації діяльності, методи релаксаційних та вокально-розвиваючих вправ.

На *інтелектуально-креативному* етапі було максимально забезпечено набуття студентами необхідної бази знань, умінь та навичок у галузі вокально-хорової підготовки (теоретичні основи методики постановки голосу; знання про побудову та функціонування голосового апарату, особливостей охорони дитячого голосу), стимулювання до самостійного пошуку необхідної методичної інформації, пов'язаної з процесом оволодіння технологіями звукоутворення, резонансною технікою співу з подальшим застосуванням її у практичній діяльності. У процесі другого етапу нами застосовувалися *методи* самоаналізу та самостереження, творчих завдань, аналізу аудіо-записів та порівняння виконавських інтерпретацій. Ефективними були методи активізації діяльності («заглиблення» до сфери художніх образів; створення проблемних ситуацій; методи стимулювання до активного засвоєння ритмопластичних рухів у процесі роботи над вокально-хоровим твором. Також використовувались вправи для розвитку інтонаційної виразності голосу (колисанка, стогін, бовтуни, маніпуляція контрастами, тощо), відчуття внутрішньо дольової пульсації, координації рук і всього тіла.

На *рефлексивному* етапі формувалася здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої самореалізації, до художньо-образної

інтерпретації вокально-хорової музики, було зроблено акцент саме на педагогічному аспекті вокально-педагогічної майстерності. На цьому етапі впровадження авторської методики важливим було включення в її зміст таких *методів*: вправи, творчі завдання, метод вокально-співочої імпровізації, методи активізації діяльності, зокрема, ділова гра, створення проблемних ситуацій, які активізують творчу індивідуальність майбутнього фахівця, розвивають його самостійність і професійну компетентність, готовність до творчої взаємодії.

За показниками високого рівня відзначається зростання кількості студентів у контрольних групах від 14,44% до 21,11 (на 6,67%) а експериментальних – від 15,00% до 50,00% (на 35,00%), що на 29,33% більше, ніж у студентів КГ; за показниками середнього рівня в КГ зменшилась кількість студентів від 60,70% до 53,54% на 7,36%, а ЕГ – зменшилась від 60,20% до 44%, що зумовлено збільшенням кількості студентів з високим рівнем сформованості цього компонента; за показниками низького рівня кількість студентів КГ зменшилась від 23,30% до 20,00%, а ЕГ – зменшилась від 22,00% до 6,00%, що на 12,70% більше, ніж у студентів КГ. Отримані дані свідчать про ефективність розробленої методики.

Основні наукові результати розділу опубліковані у таких працях: [102, 103, 104].

## **ВИСНОВКИ**

У дисертації представлено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці спеціальної методики навчання студентів вищих навчальних закладів педагогічної освіти на основі традицій України та Китаю.

Проведене дослідження та виконання усіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. Недостатня розробленість методики формування вокально-педагогічної майстерності студентів негативно впливає на готовність майбутніх учителів музики до здійснення вокально-педагогічної роботи в школі на рівні сучасних вимог. Тому актуальними залишаються питання вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх закладах, а також впровадження їх в практику обміну досвідом вокальних шкіл Китаю та України. Формування вокально-педагогічної майстерності студентів педагогічних університетів на основі традицій України та Китаю є важливим напрямком підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, оскільки передбачає: гуманістичну спрямованість осягнення вокального мистецтва; врахування національних засад художнього розвитку особистості; актуалізацію особистісно-індивідуалізованого підходу до вокального навчання; інтеграцію знань з історії, теорії, методики викладання вокалу різних національних шкіл та досвіду музично-освітньої діяльності, що дає змогу розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

2. *Вокально-педагогічна майстерність* майбутнього вчителя музики розглядається у нашому дослідженні як системна, інтегрована якість, що передбачає здатність особистості усвідомленого оперування комплексом ключових фахових компетенцій: знанням історії становлення і розвитку вокального мистецтва України та Китаю; володінням методами вокального співу, який містить вокальні навички (співоча постава, дихання, звукоутворення й звуковедення, дикція і чистота інтонування); уміння за допомогою ритмопластичного жесту передавати художній образ твору; володіння акторською майстерністю і сценічним рухом на основі свідомого оперування вокально-теоретичними знаннями та методичними прийомами в галузі вокально-педагогічної діяльності.



3. У дисертації розроблено та теоретично обґрунтовано *структуру* вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльнісний компоненти.

4. У дослідженні представлено **принципи** формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики, а саме: *міждисциплінарних зв'язків; логічної послідовності засвоєння знань; модульності*, що визначені на основі *системного підходу* як засадничого методологічного орієнтиру формування досліджуваного феномена. Обґрунтовано такі **педагогічні умови** формування досліджуваного феномена: *створення атмосфери зацікавленості; урахування історико-культурних традицій Китаю та України; дотримання принципу діалогу культур*, що забезпечуються творчими та репродуктивними методами вокального навчання студентів.

5. Розроблено **критерії та показники** сформованості вокально-педагогічної майстерності студентів, а саме: *міра особистісно-ціннісного ставлення студента до формування та вдосконалення вокально-педагогічної майстерності з показниками: наявність позитивної мотивації, ціннісних установок при оволодінні мистецтвом співу, інтерес до історико-стильового та жанрового пізнання вокальної музики; ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, вміннями і навичками з такими показниками критерію: вияв вокально-педагогічної ерудованості, наявність сформованого педагогічного тезаурусу, володіння технологіями звукоутворення та резонансною технікою співу; міра сформованості творчої самореалізації і саморозвитку з показниками: наявність умінь творчої інтерпретації вокальної музики, володіння навичками імпровізації в процесі виконавської діяльності, здатність до вдосконалення отриманих умінь та навичок.*

На основі критеріального апарату було визначено *рівні* сформованості вокально-педагогічної майстерності студентів – *високий, середній та*

*низький*, відмінності між якими виявились у ступені зацікавленості, наявності позитивної мотивації, ціннісних установок, обізнаності в історико-стильовому та жанровому пізнанні вокальної музики, зокрема української і китайської; наявності сформованого вокально-педагогічного тезаурусу та міри сформованості творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-педагогічної діяльності; наявності умінь творчої інтерпретації вокальних творів та володіння навичками імпровізації в процесі виконавської діяльності.

6. На основі педагогічного моделювання було розроблено експериментальну методику поетапного формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Експериментальна методика складається з трьох взаємопов'язаних етапів навчання: *перший* – *організаційно-адаптаційний* – спрямований на ознайомлення майбутнього вчителя музики з особливостями вокальної діяльності, осмислення вокальних традицій України та Китаю, прогнозування перспектив індивідуального розвитку; *другий* – *діяльнісно-практичний етап* зорієнтований на формування стійкого позитивного ставлення студентів до вокальної діяльності, подальший розвиток прагнень студента в опануванні технологій вокальної майстерності, формування умінь та навичок вокального виконавства; *третій етап* – *творчий* – визначає особливості творчої самореалізації студента у процесі вокального виконавства та подальший розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики. Взаємозв'язок етапів педагогічної роботи обумовлено їх спрямованістю на розвиток компонентів вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя, що забезпечувалося використанням таких **методів**: стимуляції й мотивації навчання, бесіди, дискусій, пояснювально-ілюстративні методи, моделювання навчальної вокальної комунікації, «заглиблення» до сфери художніх образів, імпровізації, осягнення твору через інтонаційний взаємозв'язок музичних мов України і Китаю.

7. Результати формувального експерименту дали змогу переконатися у ефективності запропонованої методики, виявити позитивні зміни рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики. У результаті проведених математичних розрахунків встановлено, що ймовірність досягти високого рівня сформованості вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного музики є в 4,2 рази вищою при застосуванні розробленої методики, ніж при традиційному навчанні (ВШ=4,18; ДІ 2,16-8,07;  $p < 0,05$ ).

Проведене дослідження з проблеми формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України не вичерпує всіх її аспектів. До подальших напрямків дослідження вважаємо за доцільне віднести такі, як: дослідження резонансної теорії співу в методиках хормейстерів і вокалістів Китаю та України; координація культурних зв'язків Китаю та України у сфері вокального мистецтва.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **ПРИЙОМИ РЕЛАКСАЦІЇ ДЛЯ ЗВІЛЬНЕННЯ ГОЛОСОВОГО АПАРАТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ВІД ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА ФІЗИЧНИХ ЗАТИСКІВ**

**(З методичного посібника Н.Гонтаренко «Уроки сольного пения»)**

## **Прийоми релаксації**

Релаксація – розслаблення з необхідною установкою. Саме з релаксації слід починати вводити студента в співочий процес. Оволодіти засобами релаксації – це навчитися чути й слухати себе внутрішньо. Розслаблення не заради розслаблення, де присутня в'ялість, а заради здібності розслабляти м'язи, з наступним впровадженням їх в актив.

Зміна актива й пасива дає впевненість в тому, що органи, які беруть участь у співочому процесі, зможуть вести себе так само, але без зажимів. Відчуття стають регульованими. Обсяг відчуттів актива й пасива виховується на уявленому контакті з власними м'язами, а їх відчуття накладаються на внутрішній стан власного організму.

Необхідно володіти усіма засобами розслаблення та організації м'язів для того, щоб у перспективі зняти з них напруження, залишивши під контролем ті м'язи, які стимулюють своєю активністю покращення якості голосу.

З вправ по релаксації виносимо досвід: знання двох контрастних відчуттів – релаксації й актива, котрі дають можливість регулювання.

### **Вправи з релаксації**

Всі вправи виконуються лежачі на спині.

1. Навчайтесь спостерігати себе зі сторони.
2. Відчуйте контури свого тіла, ніби зображене у повітрі.
3. Закривши очі, пізнайте своє тіло внутрішньо (1-2 хв.).
4. Із закритими очима мислено подорожуйте внутрішньо в своєму організмі (відчуйте кожний внутрішній орган).
5. Починаючи зі стопи і пальців ніг та поступово переходьте до тулуба, а потім до голови, починайте кожний із м'язів у тілі вводити в актив (напруження), потім в пасив (розслаблення). Допомагайте через уявлення: нібито кісткові суглоби наповнюються повітрям при активі, потім звільняються від нього при пасиві. Бажано підключати відчуття: тяжіння –

легкість, зажим – разжим. При пасиві м'язи ніби то «тануть», «розтворяються».

6. Сідниця, живіт, пах важливо відчутти на активі і «розтворити» на пасиві.
7. Хребет від куприка до черепа піддається відчуттю гравітації на активі, а на пасиві – поступове розслаблення до відчуття легкості.
8. Поперек і увесь живіт напружуються й розслабляються, входять в «зажим» і «розжим».
9. Лопатки відокремлюються від хребта, прагнучі у різні сторони на активі; на пасиві - вихідне положення (розсуваємо, поєднуємо).
10. Руки у всіх суглобах (ліктьові, плечові, кистьові) «наповнюються повітрям» на активі і «розтворяються» на пасиві.
11. М'язи обличчя «розтоплююся» (розслабляються).
12. Формуємо відчуття тяжкості в голові на активі і відчуття легкості (як повітряна куля) на пасиві.

Внаслідок релаксації усі м'язи «тануть», а суглоби «наповнюються повітрям», а кожний орган здатний умовно відокремитися від тулуба й «парити» окремо. Уся система релаксації являє собою свого роду медитацію.

Додаток Б

**МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО  
ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

## ***Які форми роботи є ефективнішими для розвитку вокально-хорової техніки?***

• *Спів a cappella, без супроводу. Деяким співакам – початківцям він здається «нецікавим», але без нього неможливе засвоєння вірних навичок володіння голосом. Супровід «заглушає» деякі вади голосу, а спів a cappella їх виявляє. Одночасний супровід і спів майбутнього педагога на першому етапі ускладнює якісну роботу над нюансуванням, тембральними якостями голосу, тому треба їм користуватись обережно.*

• Висока співоча позиція – поняття не лише акустичне, а й фізіологічне, тому що створює відчуття оптимальної узгодженості верхніх головних резонаторів співака, що обумовлює чистоту інтонування. Водночас такий спів уможлиблює якісну роботу над нюансуванням, тембральними якостями голосу;

• вправи для вокального дихання; «мистецтво співу є мистецтво видиха»; фонаційно-дихальні вправи починаються з витриманих звуків, на яких відпрацьовується рівномірність видиха, стійкість інтонації, рівність звуковедення і звукової філіровки звука;

• штрих staccato – активізує співоче дихання, а штрих legato – вирівнює звукову позиційну лінію, зглажує регістри;

• сценічний рух (хореографія), тренування дихання в процесі руху;

• ансамблевий спів, формує «дисципліну голосу», уміння підпорядкувати його різноманітним акустичним фонам;

• кантілена – обов'язковий елемент вокалізації. Мануель Гарсія визначає це явище так: « Legato є постійна властивість всякої вокалізації», тобто на його думку звуки можна поєднувати між собою за допомогою portamento, співати зв'язно, що робить вокальну лінію пластичною, прив'язаною єдиному імпульсу – диханню в ауфтакті.

## ***Як досягти «чистоти» інонування?***

*Саме, єдина висока співоча позиція забезпечує чистоту інтонування, яскравість, соковитість тембру й політність звуку.*

**Рекомендація 1:** якщо студент співає голосно, йому потрібно співати тихо: тоді він може проаналізувати свій спів, почути характер звучання акомпанементу музичного інструмента або фонограми.

**Рекомендація 2:** позиційна висота звука, що підтримується фундаментом діафрагмального дихання, забезпечує стійкість інтонації. Особливу увагу слід приділяти інтонуванню великих і малих секунд, які повинні підтримуватися амплітудою і направленістю диригентського жесту. Так, при виконанні малих секунд необхідно більше уваги приділяти виразності кисті – її активності, відточеності. Навпаки, великі секунди вимагають широких рухів рук, з підключенням предпліччя.

**Рекомендація 3:** проаналізувати, чим відрізняється один музичний матеріал від іншого, знайти проміжні, «полегшені» його варіанти за рівнем складності, на основі яких опрацювати вокальну техніку. По-третє, «фальшива інтонація» може бути пов'язана з невірним вокальним диханням і відтворенням звуку: носового, горлового, затислого звучання.

**Як позбутися «носового» звучання?** Якщо «носове звучання» не є частиною сценічного іміджу, воно розглядається як вокальний дефект. Він може бути обумовленим фізіологією вокального апарату співака, звичкою співати «носовим» звуком, внаслідок чого сформувався відповідний вокальний стереотип.

**Якщо причиною є «фізіологія»:**

**Рекомендація 4:** перетворення «вади» у «перевагу», тобто, елемент іміджу (звичайно, при наявності вокальних даних).

**Якщо причиною є неправильно сформований вокальний стереотип?**

**Рекомендація 5:** інтонувати мелодію на звук «р»: що дає можливість уникнути носового звучання. Правда, можуть виникнути певні труднощі при переході від цієї вправи до «природнього» співу.

**Рекомендація 6:** затиснути ніс пальцями і співати на звук «а»; при цьому природно виникає «носове звучання». При такому положенні слід спробувати спрямувати звук « у потилицю», трохи опустивши голову і опускаючи щелепу, у такому випадку голосний «а» буде позбавлятися «носового звучання».

**Як досягти співвідношення максимальної сили звучання голосу і його м'якості?** Деякі студенти-початківці намагаються досягти голосного звучання лементом (криком), посиленням горлової «напруги». Що призводить до затисненого тембрового звучання. У зв'язку з цим:

**Рекомендація 7:** перший звук у музичній фразі доцільно виконувати тихо, поступово збільшуючи динаміку в залежності від художнього змісту твору. В співі за допомогою резонаторів (грудних, головних та мішаних) можливо змінювати тембр голосу, збільшувати довготу звучання, посилювати звук, досягаючи його політності. Спів у низькому регістрі передбачає прийом змішування головних і грудних резонаторів, а також м'якого, обережного звучання. Як свідчить досвід, при співі у низькому регістрі використовується м'яка атака звука. Чим гостріше внутрішній слух, тим «повніше» обертональне відчуття звука, що забезпечує якісне звучання голосу.

**Рекомендація 8:** посилювати динаміку звуку не тиском на горло, а «відкриванням» рота (типа позіхання ) і напругою м'язів пресу, ніби «підштовхуючи» звук знизу.

**Як легше співати «легато»?** Виконання legato («зв'язного, плавного співу, коли кожний звук м'яко, органічно переходить в інший) передбачає рівність звуковедення, зглажування регістрів, що може відповідати з відчуттям не тільки політності звучання а й використанням природнього вібрато, оскільки воно сприяє м'якості голосу.

**Як позбутися «зайвого» вібрато?** Зайве (настирлеве) вібрато може бути обумовлене: а) фізіологією (побудовою) голосового апарату (так звана тремоляція); б) музичною і вокальною недосвідченністю виконавця.



Вібраційні відчуття тільки в грудній площині робить звучання глухим, тому спів у низькому регістрі передбачає прийом змішування головних і грудних резонаторів, а також особливо м'якого, обережного звучання. Чистота інтонації залежить від точності настрійовання резонаторів на частоту коливання вібраторів.

***Як досягти «красивого» тембру голосу?*** Тембральні якості голосу органічно пов'язані з резонаторами. Резонювання – це акустичне явище, за допомогою якого виникають аналогічні за частотою й близькими за амплітудою коливання. У співі - грудні, головні та мішані резонатори впливають на тембр голосу, збільшують час звучання, посилюють звук і допомагають його політності. На першому етапі навчання з постановки голосу майбутньому вчителю музичного мистецтва слід уникати творів естрадного жанру, для виконання яких характерна своя особлива стильова манера – наспівування, внаслідок якої часто використовується придихова атака, що негативно впливає на якість звукоутворення.

***Як досягти ансамблевого співу?*** Відомо, що ансамлевий спів формує вирівняний (за тембром і силою звучання) голос, що залежить від цілого ряду фізіологічних особливостей голосового апарату. Вони, як струни музичного інструменту, відтворюють звуки різної висоти і тембру. Важливим чинником, від якого залежить ансамблевий спів це є роль резонаторів, куди входять – носоглотка, лобові пазухи, гайморові порожнини, тверде піднебіння, носова перегородка. Крім того на природу тембру впливає форманта яка надає звуку характерне забарвлення: яскравий або тьмянний звук, високий чи низький, з приємним або різким некрасивим відтінком звучання. Формування вокально-педагогічної майстерності студентів створює умови для розширення їх музичного кругозору.

**Додаток В**

**МЕХАНІЗМИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АУТОТРЕНІНГУ  
(САМОРЕГУЛЯЦІЇ) МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

## МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Вперше про аутотренінг заговорив німецький лікар-психолог І.Г.Шульц ( *Ubungsheft fur das autogene Training* ( І.Г. Шульц – Нью – Йорк: Изд.-во Георг Таймс, 1983. – С.9-30.), а саме: «Аутотренінг – це концентроване саморозслаблення і самонавіювання». Тобто – ця система вивчення прийомів саморозслаблення м'язів (м'язова релаксація), психічного заспокоєння, погруження в спокійний стан, якій супроводжується самонавіюванням позитивних думок та фраз. Аутогенне тренування широко застосовують у медицині, спорті, творчій діяльності, в самовихованні. Воно є одним із механізмів саморегуляції та внутрішнього контролю особистості. Аутотренінг дозволяє вирішувати широке коло питань, які входять до програми саморегуляції особистості. До них належить регуляція функціонального стану організму, регуляція різних психічних станів, мобілізація фізіологічних і психічних резервів особи, емоційно-вольова підготовка студента до відповідної діяльності, зняття нервово-емоційного напруження, розвиток пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення, зміна мотивації і самооцінки особи, тощо.

Той, хто оволодів практичними методами аутогенного тренування, взмозі швидко заспокоїться, зняти нервове і фізичне напруження, відпочити, відновити сили, подолати біль, поліпшити увагу і пам'ять, а також активізувати свої творчі можливості.

Аутогенне тренування може проводитись практично в будь-яких умовах. Проте новачку, слід подбати щоб місце для занять було досить комфортним; не надто гучним, не задушливим, не жарким, не холодним. У міру підвищення тренуваності чутливість до зовнішніх впливів зменшується, відповідно спрощуються і вимоги до місця для занять аутогенним тренуванням.

Класичне аутогенне тренування складається з двох ступенів – нижчої та вищої. Нижча ступінь призначена для бажаючих засвоїти способи управління своїм фізичним станом, відпочити і поліпшити нгастрій,

збільшити стійкість до стресів, позбутись тривожного стану. Вища ступінь спрямована на розвиток творчих здібностей – уваги, пам'яті, уваги.

Як один з механізмів саморегуляції особистості, аутотренінг широко використовується в процесі виконавської діяльності, застосовуючи наступні завдання:

- регуляція функціонального стану організму;
- регуляція різних психічних станів;
- мобілізація фізіологічних і психічних резервів особистості;
- емоційно-вольова підготовка фахівця до вокально-педагогічної діяльності;
- зняття нервово-емоційного напруження;
- розвиток пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення, тощо.

### **Практичні методи аутотренінга:**

Перед початком занять слід прийняти одна із зручних поз, що сприяють розслабленню м'язів. Таких основних поз три:

1. Положення сидячи або, як іноді її називають «поза кучера». З цією метою необхідно сісти на стілець, злегка нахилити голову, передпліччя укласти на передню поверхню стегон, кисті опустити між стегнами, ноги зручно розставити. Положення тулуба має бути таким, щоб воно не завалювалося назад і не нахилилася вперед. Друга поза зручніша, так як дозволяє отримати більше розслаблення м'язів, її називають позою «напівсну в кристі», виконувати протягом 15-30 секунд.

2. Поза сидячи. Необхідно сісти на стілець з прямим або краще з похилою спинкою. Потилицею спертися на спинку стільця, руки розслабити і покласти на підлокітники, ноги трохи розставити (від 30 секунд до 2хв.).

3. Ще більше розслаблення може дати поза лежачи на спині. З цією метою слід лягти на м'яку кушетку так, щоб тіло не провалювалося. Голову трохи підняти на низькій подушці, руки, злегка зігнуті в ліктьових суглобах,

вільно лежать долонями донизу уздовх тулуба. Ноги витягнути і розвести носками злегка в сторони. Для зручності можна покласти під коліна валік. Тіло повинно бути вільним. Час виконання від 2-х до 5-и хвилин.

Освоєння такого методу, аутогенного тренування не така вже й проста справа і вимагає на перших етапах не тільки витрат часу, але і вироблення певних навичок. Тривалість навчання данного методу коливається від двох до шести тижнів в залежності від кількості занять, здатності до сприйняття і вироблення навичок.

Перед початком занять рекомендується всі м'язи напружити, а потім розслабити, це практичний прийом багатьох психологів. Увагу зосереджують на сенсі вимовних слів. Кожну фразу слід повторити про себе 3-5 разів.

Після освоєння аутогенного прийому доцільно користуватися наведеними вище формулами або розробити свої з урахуванням індивідуальних особливостей.

Всі фрази бажано вимовляти повільно, прислухаючись до реакції організму: Я заспокоююсь. Я абсолютно спокійний. Серце б'ється спокійно. Дихання рівне, легке. Тулуб розслаблено. Мої думки спрямовані на успішний виступ.

Відомо, що через пластику природа реагує на обставини життя і невимушене керування мозку. Одним з головних моментів в діях майбутнього вчителя музичного мистецтва є володіння емоціями, яка має тенденцію під впливом тих чи інших виникаючих стимулів – бути заторможеною, і досить самого маленького стимулу, щоб ця емоція проявила себе і знайшла для себе відповідний вихід.

Для майбутнього вчителя важливо знати закон в мистецтві про заторможену емоцію, або економний імпульс, якій часто використовується, особливо, у театральному середовищі. Так, під час виконання вокального твору, особливо його кульмінації, заторможена емоція дає виконавцю можливість емоційно, з особливою впевненістю розкрити в самий кульмінаційний момент, його художній зміст.

## **КООРДИНАЦІЯ ЧАСТИН ТІЛА**

Перший етап вправ – розминка різних частин тіла: рук, кістей, плеч, голови, спини, тощо. Спробувати різноманітну динаміку рухів в темпах: Moderato, Agitato, largo, Presto, Accelerando, тощо. При цьому важливо, щоб імпульс рухів, створюваний відповідністю тіла, передавався далі всьому тілу і енергія рухів розподілялася по всьому тілу рівномірно.

На наступному етапі вправи співвідносим власні рухи з рухами партнерів. Виникає вільний пластичний діалог, в якому інструментом спілкування є частини тіла. В цих вправах виразність спілкування пов'язана з пластичним уявленням, здібністю к спілкуванню, вмінню включати усі частини тіла в рух і взаємодію з партнером. Такий комплекс завдань звільняє тіло від позасвідомих мускульних напружень, привчає співака робити кожний рух музично-ритмічним. Тренувати пластичну виразність можливо не тільки у вокальному класі а й у різних ситуаціях, різноманітних ракурсах, що сприяє безпосередньому відгуку тіла на музичну тему, інтонацію.

Пластична взаємодія студентів під музику. Відбирається окремий музичний фрагмент, закінчений по формі, наприклад Ф.Шопена, В.Моцарта, І.Баха, М.Лисенка, М.Леонтовича та інш. Виконання імпровізації обумовлене завданням: початок, розвиток і закінчення На прохання викладача студенти повинні завершити імпровізацію смисловим акцентом. Пластичне відчуття рухаючоїся мелодії, її напрям й динаміку музичної горизонталі, що постійно змінюється можна висловити, попереджати, зупиняти, проклинати, клеветати, мстити, відкривати тайну, грубити, боятися, хвастати, захищати, нападати, тощо. Тоді музика є дійовою, динамічною і може виразитися пластикою. При виконанні імпровізації з частинами тіла без музики кожному студенту дається завдання: один прислідує, інший відхиляється, один знущається, другий нападає, тощо.

**Додаток Д**

### **ТЕСТИ НА ВИЯВЛЕННЯ ВІДНОШЕННЯ ДО КОНКРЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Перший тест належить В.Касімову, другий В.Петрушину. Обробка балів по всіх нижчеприведених анкетах:

10 - 14 - низький рівень,

15 – 20 – середній,

21 – 30 – високий.

Кожний бал ставиться у разі збігу відповіді з тим, який міститься в ключі. Разом із зростанням майстерності збільшується ступінь вираженості позитивного відношення до майбутньої професії.

### ***1.ТЕСТ: відношення до виконавської діяльності***

#### **КЛЮЧ**

- |  |     |
|--|-----|
| 1. Я спізнююся на заняття частіше, ніж інші  | ні  |
| 2. Займаючись самостійно, я відволікаюся менше, ніж інші   | так |
| 3. На педагогічній практиці в школі я вважаю за краще показувати музичні твори в механічному записі, ніж в своєму виконанні                              | ні  |
| 4. Виконуючи музичний твір публічно, я думаю про те, щоб все це швидше закінчилося   | ні  |
| 5. Я віддаю перевагу готовому трактуванню виконання, що пропонує педагог, не прагнучи розширити свої знання про музичний твір і внести в нього щось своє | ні  |
| 6. Я пропускаю заняття з вокалу без поважних причин частіше за інших   | ні  |
| 7. Я прагну співати в концертах не частіше, ніж інші   | ні  |
| 8. На заняття з вокалу я приходжу невідготвленим частіше за інших  | ні  |
| 9. Я працюю над музичними творами нерегулярно, не систематично   | ні  |
| 10. Я прагну виступити в семестрі тільки обмежену кількість  |     |

разів, визначену програмою (академ-концерт, залік, іспит)	ні
11. Звичайно я забуваю про зауваження педагога, щодо виконання музичного твору і згадую про них в останню мить	ні
12. Мені подобається приблизно більше половини творів моєї програми	так
13. Мені подобається сам процес виконання твору на естраді перед аудиторією	так
14. У порівнянні з іншими я багато працюю самостійно	так
15. Я виступаю в концерті частіше за інших	так
16. Мені нудно на більшості індивідуальних заняттях	ні
17. Виконуючи твір, я звичайно думаю про те враження, яке я справляю на слухачів	ні
18. Я більш спокійно ставлюся до своєї майбутньої професії, ніж інші	ні
19. У колі своїх друзів я мало говорю про майбутній виступ	ні
20. Якби була б така можливість, я взагалі б відмовився від виступу перед слухацькою аудиторією і різними комісіями	ні
21. Я купую книжки про виконавців і записи на різних носіях частіше, ніж інші	так
22. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей частіше виступати перед людьми різного віку	так
23. Я шукаю любий привід для того, щоб виступити перед слухачами	так
24. Мені подобається працювати над музичними творами	так
25. Звичайно я намагаюся вивчити додатково музичні твори крім тих, що задали	так
26. Звичайно я виступаю зі сцени один за семестр	ні
27. Я виступаю в концертах лише тому, що цього вимагає педагог	ні

28. Я вважаю, що під час виконання твору в концерті немає великої необхідності напруживатися ні
29. На заняттях з практики мені приємно влаштовувати прослуховування музичних творів у власному виконанні так
30. Мене ніколи не потрібно вмовляти виступити де-небудь так

## ***II. ТЕСТ: відношення до педагогічної діяльності***

### **КЛЮЧ**

1. Психологія взаємовідповідності людей мене дуже цікавить так
2. Я рідко пропускаю заняття і страждаю від вимушених пропусків так
3. Мені подобається показувати друзям, як можна виконати краще той чи інший музичний твір так
4. Мені не дуже подобаються публічні виступи так
5. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього спеціальну літературу, особливо методичну так
6. Я пропускаю заняття зі спеціальності частіше, ніж інші так
7. Я не намагаюся виступати в концертах частіше, ніж інші так
8. Мене мало цікавлять книжки з методики викладання ні
9. На заняття зі спеціальності я приходжу непідготовленим частіше, ніж на інші ні
10. Я намагаюся виступати в семестрі обмежену кількість разів, але з гарно вивченою програмою так
11. Окрім порад педагога я намагаюся знайти свої власні прийоми щоб перебороти труднощі, які виникають так
12. Мені подобається обговорювати з друзями прийоми і способи виконання різних музичних творів так
13. Я віддаю перевагу більше виступати у колі своїх друзів, ніж на великій концертній естраді так



- |   |     |
|---|-----|
| 14. Мені подобається працювати ривками, щоб потім приємно розслабитися  | ні  |
| 15. Я виступаю в концертах рідше, ніж інші  | так |
| 16. Мені подобається відвідувати заняття інших педагогів і слухати їх зауваження з приводу співу моїх друзів  | так |
| 17. Виконуючи твори зі сцени, я буваю заклопотаний тим, яке враження викликаю у слухачів  | так |
| 18. До своєї майбутньої професії педагога я відношусь с захопленням   | так |
| 19. Зі своїми друзями і близькими я мало розмовляю про свою майбутню професію   | ні  |
| 20. Якби буда можливість, то я відмовився б від співу на іспитах та пред всілякими комісіями  | так |
| 21. Я купую книжки з педагогіки і психології частіше, ніж інші  | так |
| 22. Я розглядаю свою майбутню професію педагога, як щасливу можливість спілкування з дітьми   | так |
| 23. Мої друзі цінять мої зауваження про їх виконання  | так |
| 24. В роботі над творами мене найбільш приваблює краса художнього образу і переживання, що пов'язані з музикою, ніж ретельна проробка окремих деталей | так |
| 25. Мені подобається обговорення з друзями особливості виконавського стилю різних музикантів  | так |
| 26. Звичайно я виступаю зі сцени один раз в семестрі  | так |
| 27. Я виступаю в концертах лише тому, що цього вимагають педагоги   | так |
| 28. Я дуже хвилююся під час публічного виступу  | так |

Додаток Д 1

## ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

Викладачам музичних дисциплін вищих музично-педагогічних навчальних закладів

Шановний колего!

Опитування здійснюється з метою виявлення ставлення до формування вокально-педагогічної майстерності в педагогічному вузі.

Ми будемо Вам вдячні за щирі відповіді, оскільки здобуті експериментальні дані сприяють науковому узагальненню та розробці практичних рекомендацій щодо вирішення означеної проблеми!

1. Які дисципліни Ви викладаєте?

Відповідь: \_\_\_\_\_

2. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «вокально-педагогічна майстерність»?

Відповідь: \_\_\_\_\_

3. Сформованість яких знань, вмінь та навичок, на Вашу думку, передбачає вокальна форма колективної співтворчості?

Відповідь: \_\_\_\_\_

4. На Вашу думку, яке місце посідає вокальне мистецтво, у методичній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва?

Відповідь: \_\_\_\_\_

5. Ваше розуміння поняття «вокально-педагогічна майстерність».

Відповідь: \_\_\_\_\_

6. З Вашої точки зору, на формування яких професійно-особистісних якостей впливає вокальне мистецтво?

Відповідь: \_\_\_\_\_

7. Ваші пропозиції щодо покращення фахової підготовки студентів, майбутніх вчителів музичного мистецтва в галузі вокального мистецтва.

Відповідь: \_\_\_\_\_

**Додаток Д 2**

## ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

Керівника вокально-хорового колективу

Шановний колего!

Опитування здійснюється з метою виявлення ставлення до формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ми будемо вдячні за щирі відповіді, оскільки здобуті експериментальні дані сприятимуть науковому узагальненню та розробці практичних рекомендацій щодо вирішення озвученої проблеми.

1. Спираючись на Ваш практичний досвід, визначте яку роль відіграють вокально-хорове мистецтво у формуванні педагогічної майстерності.

2. На Вашу думку, в чому полягає специфіка діяльності вокального колектива?

3. Які навчально-виховні завдання допомагають вирішувати проблему формування вокально-педагогічної майстерності?

4. Спираючись на Ваш фаховий досвід, зазначте, на які аспекти, необхідно звернути увагу в діяльності вокального колективу.

Відповідь: а) для поглиблення емоційно-ціннісної сфери студентів;

б) для посилення інтелектуальної креативності;

в) для забезпечення професійної й особистісної самореалізації в процесі вокально-педагогічної майстерності;

г) для покращення виконавських можливостей студентів.

5. Ваші пропозиції, щодо покращення вокально-педагогічної майстерності?

ДОДАТОК Д 3

## АНКЕТА

Шановні студенти! Просимо відповісти на поставлені питання.

1. Як Ви розумієте сутність поняття «вокально-педагогічна майстерність» \_\_\_\_\_

2. Які якості, на Вашу думку, необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва \_\_\_\_\_

3. Що Вас приваблює у майбутній професії – вчитель музичного мистецтва? (Розмістити в порядку зменшення значущості):

а) робота з дітьми;

б) творчий характер діяльності;

в) професія відповідає моїм здібностям та інтересам;

г) професія дає можливість реалізувати свої творчі можливості

є) інше \_\_\_\_\_

4. У чому, на Вашу думку, полягає педагогічна майстерність при виконанні вокального твору? Вокально-хорового твору? Чи є між ними принципова різниця? \_\_\_\_\_

5. Які професійні якості потрібно в собі розвинути для того, щоб сформувати вокально-педагогічну майстерність?

6. Як Ви підвищуєте власний рівень вокально-педагогічної майстерності? \_\_\_\_\_

7. Як саме в подальшому Ви би застосували на практиці здобуті якості \_\_\_\_\_ вокально \_\_\_\_\_ -педагогічної майстерності? \_\_\_\_\_

8. Що значить «високий рівень вокально-педагогічної майстерності»? \_\_\_\_\_

**Дякуємо!**

**ДОДАТОК Е**

## ***Тестове завдання:***

1. Момент утворення звуку називається:
  - а) диханням;
  - б) атакою;
  - в) теситурою.
2. Зміна голосу у підлітковому віці називається:
  - а) дикція;
  - б) мутація;
  - в) детонація.
3. Ансамбль співаків, голоси яких у своїх параметрах відносно близькі за діапазоном та тембром:
  - а) хор;
  - б) квартет;
  - в) хорова партія.
4. Намагання придати голосові непритаманної йому сили називається:
  - а) фальцет;
  - б) форсування;
  - в) вібрато.
5. Фальшиве інтонування як недолік голосоведення називається:
  - а) детонація;
  - б) теситура;
  - в) артикуляція.
6. Спеціальний вокальний твір, що готує голосовий апарат до співу:
  - а) вокаліз;
  - б) імпровізація;
  - в) діапазон.
7. Якій компонент визначає якість вокального співу?
  - а) співоча позиція;
  - б) інтонація
  - в) резонатор

**Цифрові показники рівнів сформованості вокально педагогічної  
майстерності за компонентами загального показника (абс.,  $P \pm m$ )  
(після формувального експерименту)**

Компоненти майстерно- сті	Етап експери- менту	Чисель- ність груп	Цифрові показники рівнів і кількості студентів						СБ
			Високий		Середній		Низький		
			КС	%	КС	%	КС	%	
									<b>3.</b>
									<b>4.</b>
Мотиваційно- Ціннісний	ПК	КГ(n=90)	23	25,56±4,60	51	56,66±5,22	16	17,78±4,03	3,39
		ЕГ(n=100)	51	51,00±5,00	28	28,00±4,49	21	21,00±4,07	4,29
Когнітив ний	ПК	КГ(n=90)	14	15,56±3,82	65	72,22±4,72	11	12,22±3,45	3,25
		ЕГ(n=100)	53	53,00±4,99	40	40,00±4,90	7	7,00±2,55	4,15
Творчо- Діяльнісн ий	ПК	КГ(n=90)	14	15,56±3,82	68	75,55±4,53	8	8,89±3,00	3,42
		ЕГ(n=100)	62	62,00±4,85	33	33,00±4,70	5	5,00±2,18	4,37

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агарков О.М. Интонирование и слуховой контроль в сольном пении /О.Агарков// Вопросы физиологии и вокальной методики□ М.: Музыка,1975□ С.70-89.
2. Алдошина И. Музыкальная акустика. Учебник. /Алдошина И., Притс Р□ СПб.: Композитор, 2006□ 720с.
3. Алиев И.Ю. Основы вокальной педагогики□Ю.Б.Алиев. – М: Изд.центр «Академия», 2001□ 189с.
4. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта□ Ю.Б.Алиев□ М.: ВЛАДОС, 2003□ 336с.
5. Андрущенко В.П. Погляди за горизонти сучасної педагогіки□В.Андрущенко //Пам'ять століть. Україна. Історичний науковий та літературний журнал□ 2005□ №2(53)□ С□15.
6. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю□ Віктор Петрович Андрущенко□ К.: Знання України, 2004□ 804с.
7. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем□П. Анохин – М., 1975.
8. Анохин П.К. По поводу статьи К□Прибрама «К теории физиологической психологии /П. Анохин□// Вопросы психологи□ 1961□ №2□ С.157-159.
9. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник /В.Г.Антонюк. – К.: ЗАТ «Віпол», 2007. – 174с.
10. Антонюк В.Г. Етнологізація вокальної та академізація народно-інструментальної творчості: культурологічні спостереження /В.Г.Антонюк. // Проблеми історії й теорії академічного народно-інструментального виконавства: у зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції□ Луцьк: ВАТ, 2010□ С□37-40.
11. Антонюк В.Г. Постановка голосу: навч. посібник для вищих муз. Навч. закл. /В.Г.Антонюк. – К.: Українська ідея, 2000. – 68с.

12. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: монографія / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Українська ідея, 2001. – 144с.
13. Аоки Масару. История китайской драмы в новейшее время (Чжунго Цзуншии Сициой Ши) □– Шанхай, 1958 □– С □9-36.
14. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б.В.Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
15. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.
16. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии (ч.3) □/В.Багадуров. – М.: Музыка, 1937 □– С □27.
17. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебн. Пособие для студ. Муз. Фак. Педвузов / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416с.
18. Бенч О.Г. Феномен життя і творчості Павла Муравського /Ольга Бенч //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського. – Вип. 7. – К.: НМАУ, 2000. – С. 71-178.
19. Бердяев Н.А. Смысл творчества □/Н.Бердяев. – М., 1989 □– С. 23-225.
20. Бернштейн Н.А. О построении движений □/Бернштейн Н.А □– М.: Медиздат, 1947. – С. 11-67.
21. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности □/Бернштейн Н.А □– М., 1966. – С. 25-45.
22. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность /Николай Александрович Бернштейн /под ред. О.Г.Газенко. – М.: Наука, 1990. - 494с.
23. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
24. Бойко В.Г. Секуляризація православної духовної хорової музики в російській та українській культурі XVII-XXI ст.: дис...



- канд. мистецтвознавства: спец. 26.00.01 – «Теорія та історія культури» /Бойко В.Г.; Харк. Держ. Акад. культури – Х., 2008 – С. 5-53.
25. Болгарський А. Перспективи розвитку мистецької освіти у світлі ідей М.П. Драгоманова. У кн.: «Другі Міжнародні читання: Матеріали, 27-28 жовтня 2006 р. / укл. Г. Волинка, Л. Макаренко, О. Симоненко – Вип. 1. / А. Болгарський - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006 – С. 29-30.
26. Болгарский Д.А. Музыка и музыкальное образование в Средневековой Руси: материалы всероссийского (с международным участием) симпозиума четвертой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования (ред.-сост. В.И. Адищев; Науч. совет по проблемам истории муз. образования: Курск. Гос. ун-т, Перм. гос. гуманитар. пед. ун-т. / Д.А. Болгарский – Курск, Пермь, 2014 – С. 46-48.
27. Бонфельд Морис. Музыка: язык, речь, мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: [монография] / Морис Шлемович Бонфельд. - СПб.: Композитор, 2006. - 648 с.
28. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. / Л.П. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
29. Ван Го-вэй. Сборник статей о театре (Сицью вэньцзи) / Ван Го-вэй. – Пекин, 1957. - С. 15-17.
30. Ван Лей. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики в класі постановки голосу з урахуванням методичних засад китайської та європейської вокальних шкіл / Ван Лей // Вісник ДАКККіМ – 2008 – С. 69-73.
31. Ван Лей. Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / Ван Лей. – К., 2010. – 20 с.
32. Ван Шанху. Чувства и мышление в вокальной музыке / Ван Шанху. – В.: Музыка, 2008. – 178 с.

33. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02. – теорія і методика музичного навчання. – К., 2003. – 19 с.
34. Вей Дзюнь. Жанрова система народнопісенної культури Китаю: автореф. дис... канд. мистецтвознавства. 17.00.01 / Вей Дзюнь. // НМА України ім. П.І. Чайковського – К., 2006 – 17 с.
35. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України / Вей Лімін // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей (зб. Матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької.- Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С.154-155.
36. Верба Г.М. Ключ до християнської філософії Григорія Сковороди і Біблія. Путівник: Монографія. / Г.Верба – Тернопіль: Вид.Астон, 2007 – С.71-74.
37. Вербицький М. Про спів музичний / М.Вербицький // Літературний збірник «Галичанин». – Кн. 1. – Вип. 2. – Львів, 1863. - С. 23-40.
38. Вокальна педагогіка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака // Вісник ДАКККіМ – 2008 – Вип.3 – С.73-76.
39. Волинський Й. Музична культура Галичини 60-х років XIX ст. // Живі сторінки української музики. / Й.Волинський. – К.: Наукова думка, 1965. - С. 45-85.
40. Волков Г.Н. Мы обозначены единым словом «Человек» / Г.Волков // Народное образование – 1997 – №5 – С.82.
41. Выготский Л. Антология гуманной педагогики / Сост. и авт. вступ. сл. А.А.Леонтьев / Л.Выготский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996 – С.376.
42. Ву Гуолінг. Китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці XIX – XX століть: автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 17.00.03 / Одес. держ. муз. акад. ім. А.В.Нежданової. / Ву Гуолінг – О., 2006 – 14 с.

43. Ву Гуолінг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности / Ву Гуолинг // Музичне мистецтво і культура: Наук. вісник Одеської консерваторії ім. А.В.Нежданової. – О., 2001, вип. 2. – С.169 – 171.
44. Ву Ифан. Этнокультурный компонент в профессиональной подготовке учителей музыки в Китае и Украине /Ву Ифан //Теорія і методика мист. освіти. – Вип. 7(12). – К.: НПУ. – 2009. – С.122-128.
45. Гарднер И.А. Богослужбное пение Русской Православной церкви /И.Гарднер. – Т.1 –1978 – С. 40-53.
46. Гейнрихс И.П. Музыкальный слух и его развитие /И.Гейнрихс. – М.: Музыка, 1978. – 23-45.
47. Ген Цзінхен. Система вокальних умінь як основа професійної підготовки майбутнього вчителя музики /Ген Цзінхен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип.16 (21) Частина 1. – К.: НПУ, 2014. – С.68-71.
48. Герасимова-Персидская Н.А. Русская музыка XVII века – встреча двух эпох. /Н. Герасимова-Персидская – М.: Музыка, 1994 – С. 43-82.
49. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. /С.Гиппиус – СПб.: Речь, 2001 – 436с.
50. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва [підр. для вищ. муз. навч. закл.] /Богдан Пилипович Гнидь; Нац.муз. акад. імені П.І.Чайковського. - К.: НМАУ, 1997. – 318,[1] с.
51. Гонтаренко Н.Б. Уроки сольного пения: вокальная практика /Н.Б.Гонтаренко – Ростов н/д: Феникс, 2014. - С. 34-39.
52. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278с.
53. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

54. Грачева М.С. Морфология и функциональное значение нервного аппарата гортани. /М.Грачева. – М., 1956. – С. 11-34.
- 55.ГрачеваЛ.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала. /Л.Грачева– Санкт-Петербург: Речь, 2003.- 57с.
- 56.ГребенюкН.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. [Монографія] /Н.Є.Гребенюк. Наукова праця. – К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. – 269с.
- 57.ГребенюкН. Особистісно-орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака// Науковий вісник НАМУ імені П.І.Чайковського– Вип.14– Музичне мистецтво– Кн.шоста– К.: НМАУ, С.156-165.
- 58.Дейша-СионицкаяМ. Пение в ощущениях: Учебное пособие– 2-е изд., испр. /М. Дейша-Сионицкая. - СПб.: Изд. «Лань»; Изд «Планета музыки», 2014. – 64с.
- 59.Дилецкий М. Идея грамматики мусикійськоїМ.Дилецкий – К., 1979– С307-309.
- 60.ДмитриевЛ.Б. Основы вокальной методики: учеб.пос. для муз.вузов/ ЛеонидБорисовичДмитриев– М.: Музыка. 2-е узд., 1996. – С. 12-56.
- 61.Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики/ Л.В.Дмитриев– М.: Музыка, 2000– 368с.
- 62.ДобрынинИ.М. Об условиях и некоторых принципах воспитания чистой интонации у певцовИ. Добрынин // Вопросы физиологии и вокальной методики– М.,1975– С70-89.
- 63.Драгоманов М.П. Народні школи на Україні / М.П.Драгоманов. – К., 1877. – С. 22-56.
- 64.ЕмельяновВ.В. Развитие голоса: координация и тренинг /В.В. Емельянов– СПб: Лань, 2000. - 192с.
- 65.Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования голосообразования / В.В.Емельянов // Методические рекомендации для учителей музыки / Отв. Ред. Л.П.Маслова. – Новосибирск: Наука, 1991. – 41с.

- 66.Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста/ Дометій Гурійович Євтушенко. – К. Музична Україна, 1979. – 91с.
- 67.Ємельянов В.В. Про фонопедичні методи розвитку голосу і вокально-хорової роботи // Мистецтво в школі // В.В. Ємельянов. – К. – 1998. – С.16-20.
- 68.Зязюн І.А. Основы педагогического мастерства /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич [под ред И.А.Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 303с.
- 69.Іванов В.Ф. Співацька школа в Україні Х-ХVII ст. / Володимир Федорович Іванов. – К.: Вища школа, 1992. – 247с.
- 70.Іванов В.Ф. Співацька освіта в Україні ХVIII ст. / Володимир Федорович Іванов. – К.: Муз. Україна, 1997. – 289с.
- 71.Казачков С.А. От урока к концерту. /С.Казачков. – Казань: Из-во Казанского университета, 1990. – 343с.
- 72.Клиш О.Я. Обучение эстраднему пению на музыкальных факультетах педагогических вузов: Дисс... канд.пед.наук/О.Клиш. – М., 2003 – 120с.
- 73.Ковалик П.А. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи: автореф дис. на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства. – Київ: 2002. – 20 с.
- 74.Козицький П.О. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування /П.О.Козицький. – К.:Музична Україна, 1971. – 148с.
- 75.Козир А.В. Методичні аспекти підготовки студентів інститутів мистецтв до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 2. – С.54-61.
- 76.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.

77. Колеса Ф. Музикознавчі праці Ф. Колеса. – К., 1970 – С. 9-16.
78. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва. / І. Колодуб. – Харків: Промінь, 1995. – 119с.
79. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я. Коменский. // Избр пед соч. в 2-х т – М.: Педагогика, 1982 – Т 1 – С 242.
80. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Ян Амос Коменский; ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 12-67.
81. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. / Конфуций; пер. с кит. – Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. - 446с.
82. Корній Л. Історія української музики – Ч 1. / Л. Корній – К.; Х., Нью-Йорк, 1996 – С. 200-201.
83. Кофман Р.І. Виховання диригента: психологічні особливості / Р. Кофман. – К.: Муз Україна, 1986. – С. 34-45.
84. Краса педагогічної дії: навч пос / Зязюн І.А., Сагач Г.М. – К., 1997. С. 308 – 309.
85. Кречківський А.Ф. Нариси з історії хорового мистецтва України / Кречківський А.Ф. – Суми, 1996. – 245 с.
86. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Курс лекцій / В.Г. Крысько. – 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2005. С. 333.
87. Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики / Б. Кудрик. – Л.: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1995. – 128с.
88. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей. – Вінниця: Нова книга, 2007.- С. 99-184.
89. Кушніренко А.М. Актуальні проблеми хорового виконавства: методичні поради хоровим диригентам / Співає «Резонанс» [Ноти]: Репертуарний збірник хорових творів / Упорядник, музична редакція та коментарі Андрія Кушніренкаю - Чернівці: ЧНУ, 2008. – 108 с.
90. Ладенко И.С. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии / И.С. Ладенко, И.И. Семенов, С.Ю. Степанов. – Новосибирск, Из-во НГУ, 1989. – 315с.

91. Левидов И.И. Вокальное воспитание детей / И. Левидов – Л., 1936. С. 9-14.
92. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. / М. Леонтович. - К.: Муз. Україна. 1989. – 134с.
93. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. / А.Н. Леонтьев – М.: АПН РСФСР, 1959 – 495с.
94. Лінь Є. Сучасна вокальна школа в Китаї. Методологічні засади в контексті європейсько-китайських культурних зв'язків. / Лінь Є. // Науковий вісник НМАУ імені П.І. Чайковського. – Вип. 74. – К., 2007. - С.160-167.
95. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика музичного навчання. / Лінь Хай. – К., 2007. – 21с.
96. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю / Лінь Хай // Педагогіка вищої середньої школи: збір.наук.пр. / Криворіз. держ. пед.ун-т. – Кр.Ріг:КДПУ, 2006. - №16 (Спец.вип.): Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006. – Ч. 1. – С.265-271.
97. Линкляйтер К. Освобождение голоса / Пер. с англ. Л. Соловьевой – М.: ГИТИС, 1993 – 176с.
98. Лихачев Б Педагогика: Курс лекций. / Б.Лихачев. - М.: Прометей; Юрайт, 1998. С. 203-223.
99. Лю Веньцзун. Теоретичні аспекти формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики / Лю Вень Цзун // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Зб.наук.праць. – Вип.17.(22). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С.121-125.
100. Лю Веньцзун. Зміст і структура вокально-педагогічної майстерності студентів КНР / Лю Веньцзун / Лю Вень Цзун // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Зб.

- наук. праць. – Вип.18 (23). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С. 247-254.
101. Лю Веньцун. Обґрунтування моделі формування вокально-педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва/ Лю Веньцун //Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. Науковий журнал №1. - К.: Київський університет ім. Б.Гринченка, 2016. - С.99-104.
102. Лю Веньцун. Этапы формирования вокально-педагогического мастерства будущего учителя музыки / Лю Веньцун //Педагогика и современность. – 2015. - №3 (17) – С.51-55.
103. Лю Веньцун. Аналіз результатів експериментального дослідження формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва / Лю Веньцун// Наукові записки Вб.наук. статей. – Вип СХХХ(126). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С. 101 – 108.
104. Лю Веньцун. Модель формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. /Лю Веньцун //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип.20 (25). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С.54-61.
105. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.Люш. – Киев, 1988. – С. 23-47.
106. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 6-ти т. /А.Макаренко. - М.: Педагогика, 1984. – 176с.
107. Максименко С.Д. Общая психология/С. Максименко. – 2001, М: «Реал – бук, Ваклер» – 527с.
108. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: автореф. дисертації на здобуття наук. ступ. канд. пед.наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики» / О.В.Маруфенко. - К., 2006. – 20с.



109. Мартынов В.И. История Богослужбного пения / В. Мартынов. – Сергиев Посад, 1987 – С. 5-12.
110. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования: Пер. с англ. – Серия «Психопедагогика и методология науки» / А. Маслоу. – Вып. 4 – Киев-Донецк, 1994 – 52с.
111. Матвеева О.В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: автореф. на зд. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / О.В. Матвеева, - К.: НПУ, 2010. – 23с.
112. МаЦзюнь. Формування вокального слуху майбутнього вчителя музики. Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.02 – “Теорія і методика музичного навчання”. – К.: НПУ, 2011. - 20 с.
113. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. / В. Медушевский. – М., 1993 – С. 111-168.
114. Медушевский В. Музыкальное произведение и его культурно-историческая основа // Музыкальное произведение: Сущность. Аспекты анализа: Сб. науч. тр. / В. Медушевский. – К., 1998 – С. 6-24.
115. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 230с.
116. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва / Михайло Венедиктович Микиша / літ. виклад М. Головащенко. – К.: Музична Україна, 1971. – 90с.
117. Могилевский М. М. П. Драгоманов. Цит. По Брокгауз-Ефрон «Новый Энциклопедический словарь». Т. XVI / М. Могилевский. – С. 711-739.
118. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. / В.П. Морозов – М.-Л., 1965 – 88с.
119. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов – М.: ИПРАН, МГК им. П.И. Чайковского. Центр «Искусство и наука», 2002. – 496с. (С.25.).

120. Морозов В.П. Резонансная теория пения // Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь. М.: Когито-Центр, 2013 – С.61-65.
121. Музыкальная эстетика стран Востока / Ред. В. Шестаков – М.: Музыка, 1967. – С.141-142.
122. Музыкальное образование в школе: учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / Л.В. Школяр, Л.Л. Алексеева и др. – М., ООО «Русское слово – учебник», 2014. - С. 22-48.
123. Назайкинский Е. М.:В. О психологии музыкального восприятия /Е.В.Назайкинский.- М.: Музыка. 1972. – 383с.
124. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня – (№26). – С. 2-4.
125. Некрасова Т. Київська академія ті її значення в розвитку музичної освіти й професіоналізму // Українське музикознавство / Т.Некрасова. – 1971. - №6. – С.238-244.
126. Никулина Н.Б. Формирование профессиональной ориентации учащегося-музыканта как психолого-педагогическая проблема. (На материале учебно-воспитательной работы в музыкальном колледже): автореферат дис. канд.пед.наук. – М., 2008. – 20 с.
127. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.О. Конорулина; под общ. Ред. А.П. Ярещенко – Изд. 2-е – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. - С.496-497.
128. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. /Д.Огороднов. – К.: Муз. Україна, 1981. – 167с.
129. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М.Олексюк, М.М.Ткач – К.: Знання України, 2009 – 123 с.
130. Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники. /К.Ольхов. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1984. – 160с.

131. Орлов В.Ф. Педагогічна майстерність вчителя музики: навуч. Метод. Посібник для студ., викл. пед коледжів, вузів /В.Ф.Орлов, Б.Д.Кіндратюк, М.В.Клепар. – Івано-Франківськ, 1996. - 102с.
132. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. Ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262с.
133. Орлов В.Ф. Смысловая регуляция профессионального становления учителя мистецьких дисциплін. /В.Ф.Орлов //Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції. – Суми-Київ: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. - С.232-240.
134. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис... доктор. пед. наук.: спец. 13.00.04. – «Теорія та методика професійної освіти» /В.Ф.Орлов. – К., 2004. – 45с.
135. Отич О.М. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього викладача ПТЗН засобами мистецтва. //Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Збірник наукових праць. /О.Отич. – Суми-Київ: Сум.ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – С. 240-249.
136. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка – К.: Освіта України, 2008 – 274с.
137. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» /Г.П.Панченко. – К., 2008. – 20с.
138. Паньків Л.І. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: Автореф. дис. канд.. пед. наук: 13.00.02. /НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 19с.
139. Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост.Е.С.Рапацевич – Мн.: «Соврем. слово», 2005 – С.322-323.
140. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168с.

141. Переломов Л.С. Конфуцианство и современный стратегический курс КНР / Переломов Л.С. – М.: Из-во ЛКИ, 2007. – С.91-112.
142. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студ. и преподавателей. /В.Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
143. Пігров К.К. Керування хором. /К.К. Пігров. – К., 1968. – С. 23-45.
144. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. /К.Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. - С. 53-64.
145. Попов П.М. Григорій Сковорода. Життя і творчість /П.Попов.– К, 1978 – 262с.
146. Психологічний словник / Під ред. В.І.Войтка – К., 1982 – С.88-97.
147. Психологический словарь / Под ред. С.А.Смирнова – Феникс, 2004 – С. 395-444.
148. Пустовит В.И. Концертмейстерская подготовка студентов музыкально-педагогического факультета: Метод. пос. – Минск: МГПИ, 1985. - С.24.
149. Путь к мастерству / Сост. Л.Чубаров, Т.Вединя – 3-е изд., доп. – К.: Мол.Гвардія, 1988 – С.176-179.
150. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике /В.Ражников. – 2-е изд. – М.,1994 – С.84.
151. Ражников В.Г. Три принципа в новой педагогике в музыкальном обучении. – В кн. Вопросы психологии /В.Ражников. – Вып. 1 – М.: Наука, 1988 – С. 28-34.
152. Риггс С. Как стать звездой /Сост. Guntar Coollege. – 2000. – 104 с.
153. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник /Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 540с.
154. Рубинштейн С.Л. Основы /В.Ражников. общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб, 2002. – 454с.
155. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька /О.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005 – С.104

156. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.] /Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьные технологии, 2006. – Т.1.
157. Сельченко К. Тайная миссия музыки /К.Сельченко // Психология художественного творчества: Хрестоматия. Мн., 1999. – С. 34-56.
158. Семенов И.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии творчества. /И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов // Вопросы психологии. №5., 1983. – С. 171-175.
159. Смирнова Т.А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: Монографія /Смирнова Т.А.: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. 2008 – 445с.
160. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – С. 112-1570.
161. Сохор А.Н. Вопросы психологии и эстетики музыки. Статьи и исследования/ Л.Н. Сохор. – Л.: Сов. Композитор, 1981. – С. 78-99.
162. Станиславский К.С. Работа актера над собой /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
163. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки : Ч.1. Природно наукові теорії сольного співу: курс лекцій: навч. посіб. для ст. дир.-хор. фак-ів музичних і педагогічних вузів / О.Стахевич. – Суми, 2002. – 91с.
164. Стахевич А. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике /А.Стахевич. – Сумы, 1990. – 44 с.
165. Стеценко К. Початковий курс навчання дітей нотного співу. /К.Стеценко. – К., 1918. - С. 33-45.
166. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126с.
167. Сыма Цянь. «Исторические записки». Пер. Л.С.Переломова. /С.Цянь //Л.С.Переломов. Конфуций. Лунь юй. М., 1998. - С.55-62.

168. Сыма Цянь. Трактат о музыке // Сыма Цянь, Юэ Шу // Исторические записки («Ши цы») — М.: Наука, 1986 — Т. 4 — С. 77-92.
169. Сяомань Чжу. Реформа содержания образования в Китае. / Сяомань Чжу. — Педагогика. — 2005. - №1. — С. 96-99.
170. Таранов П. С. Анатомия мудрости. 120 философов: в 2х т. / П. Таранов. — Т. 1 — Симферополь: Реноме, 1997 — С. 73-87.
171. Теплов Б. В. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов. — М.-Л.: Изд. АПН РСФСР — 1947. - С. 199-248.
172. Титаренко М. Л. Китайская цивилизация и реформы / М. Титаренко. — М., 1999 — С. 11-27.
173. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Изд. 2-е, исправ. и доп.: учеб. пособ. / А. Торопова. — М.: Учебно-методический изд. Центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008 — С. 54-77.
174. Тоцька Л. О. Компонента структура вдосконалення студентів майбутніх вчителів музики / Л. Тоцька // Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки — 2009 — Вип. 148 — С. 109-114.
175. Тюлин Ю. Н. Учение о музыкальной фактуре и методической фигурации: в 2-х ч. / Ю. Н. Тюлин. — ч. II: М., 1979. — С. 55-78.
176. Український хорівий спів. Актуалізація звичаєвої традиції: навч. посіб. / О. Г. Бенч-Шокало. — К.: Ред. Журн. «Укр. світ», 2002. — 440с.
177. Федоришин В. І. Когнітивно-мотиваційна спрямованість студентів інститутів мистецтв на самореалізацію творчих здібностей / В. Федоришин // Вісник Луганського держ. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка: ч. II: Педагогічні науки, № 11 (246), 2012. — С. 58-65.
178. Ха Ту. Методика формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 — теорія та методика музичного навчання. / Ха Ту. — К.: НПУ, 2014. — 19с.
179. Хрестоматия по истории педагогики / Сост.: И. Лакин, М. Макаревич, А. Ричасов — Минск: Виш. Школа, 1971 — С. 299-305.

180. Хризман Т.П. Движения ребенка и электрическая активность мозга. /Т.Хризман. - М., 1973□- с. 11-26.
181. ШаминаЛ.В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии» слуха к мировой музыке□/Л.Шамина. //Преподаватель□- 2002□- №6□- С□21-27.
182. ШацкаяВ. Детский голос□/В.Шацкая. – М.: Педагогика, 1970□- С□5-43.
183. ШнеерсонГ. Музыкальная культура Китая□/Г.Шнеерсон. – М., 1952. - С. 3-15.
184. ЩетининМ.Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой□/М.Щетинин. – М., 1999□- 127с.
185. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор\* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
186. ЦзіньНань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака□// Вісник ДАКККіМ□- 2008□- Вип□3□- К., 2008□- С.73-76.
187. Чесноков П. Хор и управление им. /П.Чесноков. – М., 1961. – С.11-15.
188. Чжан Цзіньцзінь. Психолого-педагогічні передумови формування рефлексії майбутнього вчителя музики /Чжан Цзіньцзінь // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Вип.729. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2014. - С.166-170.
189. Чжан Цзянь Го. Путь реформы вокальной музыки (Шэн юе цзяо сюе тай тэ чжи лу). – Няньцзин: НХИ, 2004. – 215 с.
190. Юссон Р. Певческий голос. /Р.Юссон. – М.: Музыка, 1974□- 262с.
191. Юцевич Ю. Про зміст і структуру індивідуальної вокальної підготовки учителя музики до роботи в школі. /Ю.Юцевич. //Музика в школі. Вип. 8 К.: Музична Україна, 1982, с. 36-40.
192. Яковлева А.В. Фізіологічні особливості співацької атаки / А.В. Яковлева. – Л.: Музыка, 1971. – 64с.

193. Ян Хун Нянь. Вокальная интонация / Ян Хунь Нянь – Пекин, 2001.- 211с.
194. Hindemith П. Elementary Training for Musicians. L.: Schott & Co. Ltd, 1949 – 237р.
195. Ternstrom S. Acoustical Aspects of Choir Singing. Ph. D. Thesis. Stockholm. KTH (Royal Institute of Technology), 1989. S. 11-17.
196. Sundberg J. The Science of the Singing Voice. Illinois.: Dekalb, 1987, p.134.
197. Suzuki S. Developing Children's Ability Using The Suzuki Teaching 'thod. How we are going now. - Matsumoto, 1977. - P. 5.
198. Thackeray R. Rhythmic abilities and Their Measurement // J. Res. Mus. 1969. Vol. 17.
199. Wallace M. Action research: How to do it. Paper presented at the 2nd International Conference of the Malaysian English Language teaching association, 24 – 27 Мау, 1993. – P. 23-33.
200. Willour J. Beginning with Delight // Music Educators Journal, 1969, otember. - P.118.
201. Zenatti A. The Role of Perceptual. Discrimination Ability in Tests of memory for Melody, Harmony and Rhythm // Music Perception, 1985. – P. 89.

**Література китайською мовою:**

202. Аналіз матеріалів зарубіжної музичної освіти / За ред. Чжоу Шібіня, Гун Чжена. – Шанхай: Музика, 2007. – 372 с.
203. Історія китайської музики: Навчальний посібник для студентів музичних факультетів .— Чунцин: Півд.-Західний університет, 2007. —354 с.