

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

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**Хуан Ханьцзе**

УДК: 378.147:78:[784.9:005.56]:785

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**  
**ДО СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАСОБАМИ АНСАМБЛЕВОГО**  
**ВИКОНАВСТВА**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

**Хуан Ханьцзе**

**Науковий керівник** – **КОМАРОВСЬКА Оксана Анатоліївна,**  
доктор педагогічних наук, старший науковий  
співробітник

Київ – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Хуан Ханьцзе.* Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства. –Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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

Дисертацію присвячено проблемі формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства, актуальність якої визначається глобалізаційними процесами в усьому світі, що зумовлюють необхідність знаходження педагогічних механізмів підготовки фахівців, здатних до творення культури і націлених на толерантні партнерські взаємини, взаєморозуміння і взаємоповагу. У фаховій підготовці майбутнього вчителя музики підноситься роль ансамблевого виконавства як публічної партнерської дії, що передбачає комунікацію в інтерпретації художніх образів.

Шляхом аналізу теоретичних джерел обґрунтовано авторську позицію щодо сутності сценічного партнерства, що розглядається як соціальний феномен та як феномен мистецької творчості, пов'язаний зі сценічним виступом.

Уточнено сутність ключових дефініцій дослідження. Сценічне партнерство в ансамблевому виконавстві визначено як комплекс багатогранних взаємозв'язків між музикантами – партнерами і рівноправними суб'єктами музично-творчого процесу, що реалізуються у спільно знайдений ними інтерпретації музичного художнього образу, котрий приймається кожним з учасників виконавського ансамблю як особистісна і художня цінність, сформована на основі розвиненості художньої емпатії та рефлексії, і цілісно презентується ансамблем зі сцени глядачу-слухачу.

Готовність майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства, уточнюється як інтегральна багатокomпонентна якість музиканта–ансамблевого виконавця, що базується на взаємодії його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей на підґрунті розвиненої здатності міжособистісної і художньої комунікації; охоплює його ціннісні орієнтації в ансамблевому виконавстві; вмотивованість до взаємодії з учасниками ансамблевого колективу у процесі створення виконавської інтерпретації на етапах підготовки до виступу на сцені, безпосередньо під час виступу, рефлексії художнього результату після оприлюднення на публіці; вольову націленість на якнайповнішу реалізацію спільного задуму та самореалізацію на основі досвіду виконавства та необхідної для цього системи знань та виконавських умінь.

З'ясовано педагогічний потенціал вокально-ансамблевого виконавства як засобу формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що серед усіх форм ансамблевого музикування володіє оптимальними можливостями для встановлення мистецької партнерської взаємодії на засадах діалогу в невеликих за складом формах (дуетах, тріо).

Розкрито компонентну структуру досліджуваного феномену готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства з урахуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства, що містить компоненти – емоційний, когнітивно-рефлексивний, діялісно-операційний, мотиваційно-вольовий та комунікативний (як інтегральний стосовно змісту решти структурних компонентів).

Визначено критерії та відповідні показники готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що сформована засобами вокально-ансамблевого виконавства, – ціннісно-мотиваційний (ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності у вокально-ансамблевому виконавстві та сценічному виступі; міра усвідомлення цінності діалогу як

прийняття думки іншого стосовно музичного твору та плану виконавської інтерпретації; самостійність художнього мислення); когнітивно-креативний (обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях виконавців; сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва; здатність продукування та обґрунтованість власних нестандартних інтерпретаційних ідей); операційно-вольовий (досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства; уміння сценічного самоконтролю; розвиненість вокально-технічної майстерності та наявність практичних навичок освоєння текстової партитури твору); рефлексивний (розвиненість саморефлексії стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу; наявність умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення). Доведено, що інтегральність комунікативного компонента структури досліджуваної готовності зумовлює вимогу щодо здатності майбутнього вчителя музики до комунікації у змісті кожного критерію з урахуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства.

Обґрунтовано комплекс педагогічних умов: стрижнева – створення музично-комунікативного освітнього середовища як сукупності взаємопов'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних зв'язків, які спрямовано впливають на формування у кожного суб'єкта-майбутнього вчителя музики досліджуваної якості на основі діалогічно вибудованого освітнього процесу; підпорядковані – створення локальних мікросередовищ (мотивування майбутніх учителів музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару; послідовного набуття майбутніми вчителями музики досвіду вокально-ансамблевого виконавства; поліхудожнього пізнання у процесі створення вокально-ансамблевого сценічного образу), які забезпечують реалізацію стрижневої.

Розроблено методику формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, яка охоплює три етапи (мотивування та інформаційного насичення; практико-впроваджувальний; рефлексивно-стратегічний), передбачає комплексне впровадження на різних фахових дисциплінах та в позааудиторній діяльності і забезпечує системну реалізацію обґрунтованих педагогічних умов. Визначено доцільні форми і методи, домінантні творчі завдання, що є оптимальними на кожному з етапів відповідно до конкретної педагогічної умови та з урахуванням навчальної дисципліни і позааудиторної діяльності.

Подано модель формування досліджуваної готовності майбутніх учителів музики в єдності концептуально-цільового, діагностувального, методично-операційного, результативного блоків.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* теоретично обґрунтовано *педагогічні умови* формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства в ієрархії стрижневої та підпорядкованих (стрижнева – створення музично-комунікативного освітнього середовища та підпорядковані – створення локальних освітніх мікросередовищ, що забезпечують реалізацію стрижневої, якими є мікросередовища мотивування майбутніх учителів музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару; послідовного набуття майбутніми вчителями музики досвіду вокально-ансамблевого виконавства; поліхудожнього пізнання у процесі створення вокально-ансамблевого сценічного образу); розроблено *методику* формування зазначеної якості в сукупності форм та методів, організованих за блоками, що впроваджуються поетапно за єдиним алгоритмом і спрямовані на реалізацію кожної педагогічної умови; визначено *критерії* готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-креативний, операційно-вольовий, рефлексивний) та відповідні

показники; спрогнозовано та описано *рівні* сформованості досліджуваної якості – високий (продуктивно-творчий), середній (ситуативно-творчий), початковий (елементарно-репродуктивний);

*уточнено* сутність *сценічного партнерства* стосовно майбутніх учителів музики як комплекс багатогранних взаємозв'язків між музикантами – партнерами і рівноправними суб'єктами музично-творчого процесу, що реалізуються у спільно знайдений ними інтерпретації музичного художнього образу, котрий приймається кожним з учасників виконавського ансамблю як особистісна і художня цінність, сформована на основі розвиненості художньої емпатії та рефлексії, і цілісно презентується ансамблем зі сцени глядачу-слухачу; сутність *готовності* майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства (як інтегральна багатоконпонентна якість музиканта–ансамблевого виконавця, що базується на взаємодії його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей на підґрунті розвиненої здатності міжособистісної і художньої комунікації; охоплює його ціннісні орієнтації у вокально-ансамблевому виконавстві; вмотивованість до творчої взаємодії з учасниками ансамблевого колективу у процесі створення виконавської інтерпретації музичного образу на етапах підготовки до виступу, під час виступу та рефлексії художнього результату після оприлюднення інтерпретації на публіці; вольову націленість на якнайповнішу реалізацію спільного задуму та індивідуальну творчу самореалізацію на основі досвіду виконавської діяльності та необхідної для цього системи знань та виконавських умінь); *структуру готовності* майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у взаємозв'язку емоційного, когнітивно-рефлексивного, діялісно-операційного, мотиваційно-вольового та комунікативного компонентів;

*набули подальшого розвитку форми і методи формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.*

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та апробації педагогічних умов та методики формування готовності майбутніх учителів музики засобами вокально-ансамблевого виконавства як складника фахової підготовки в педагогічних університетах.

Результати дослідження можуть бути використані у фаховій підготовці майбутніх учителів музики як чинник оновлення змісту навчальних програм («Клас вокалу», «Постановка голосу», «Практикум за кваліфікацією» для магістратури, «Концертмейстерський клас», «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Історія музики», «Аналіз музичних творів», «Сольфеджіо», «Народознавство», «Методика музичного навчання», «Лекторський практикум» для магістратури), в репетиційному процесі, під час педагогічної практики, в організації самостійної науково-дослідної роботи студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення рівнів науково-теоретичної та методичної підготовки вчителів музичного мистецтва.

**Ключові слова:** сценічне партнерство, готовність до сценічного партнерства, вокально-ансамблеве виконавство, майбутній учитель музики, педагогічні умови формування готовності до сценічного партнерства, методика формування готовності до сценічного партнерства.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, що висвітлюють основні результати дослідження*

1. Хуан Ханьцзе. Діагностування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Хуан Ханьцзе // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Безлюдний О.І.

та ін.]. – Умань : ВПЦ Візаві, 2017. – Випуск 16. – С.184–190. (Збірник зареєстрований у наукометричній базі *Index Copernicus International*).

2. Хуан Ханьцзе. Методика підготовки майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі ансамблевого виконавства / Хуан Ханьцзе // Молодь і ринок. – 2018. – № 4. – С. 135–139. (Журнал зареєстрований у наукометричних базах *Polish Scholarly Bibliography (PBN)*; *Index Copernicus (ICV 2016: 49.83)*).

DOI: 10.24919/2308-4634.2018.131622.

3. Хуан Ханьцзе. Сутність готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Ханьцзе Хуан // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2017. – Вип. 22 (27), ч. 1. – С.155–159.

4. Хуан Ханьцзе. Творчі завдання для формування партнерських якостей особистості в ансамблевому музикуванні / Ханьцзе Хуан // Мистецтво та освіта. – 2018. - № 2. – С. 7–10.(Журнал зареєстрований у наукометричній базі *Index Copernicus International*).

5. Хуан Ханьцзе. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Ханьцзе Хуан // Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: збірник наукових праць / Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім.М.Т.Рильського НАН України, UniwersytetRzeszowskiwydzialMuzyki, Рівненський держ.гумант.ун-т. – Рівне: Волинські обереги, 2018. – Вип. 4. – С. 138– 144.

6. Huang Hanjie, Komarowska Oksana. Readiness for stage partnership in vocal-ensemble performance as a vector in professional training music teacher. *Intellectual Archive*. – Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (September/October). Vol. 7. No. 5. PP. 66–74. DOI: 10.32370/2018\_09\_7

*Наукові праці, які засвідчують апробацію результатів дослідження*

7. Хуан Ханьцзе Готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства: педагогічні умови ефективного формування /



Ханьцзе Хуан // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: зб. тез доповідей Міжнар.наук.-практ. Конф. 26-27 жовтня 2017 р., Мукачево/ Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін.. – Мукачево: Вид-во МДУ, 2017 . – С. 443–445.

8. Хуан Ханьцзе. Готовность педагога-музыканта к сценическому партнерству в ансамблевом исполнительстве: методические ориентиры формирования / Хуан Ханьцзе // «Музыкальная культура и национальное самосознание: глобализация, модернизация, коммуникация»: материалы международной научно-практической конференции Казахского национального университета искусства в рамках международного научного форума AstanaArt-ScienceForum «Культура, искусство и образование», 18 апреля 2018 года. – Астана, КазНУИ, 2018. – С. 265–268.

9. Хуан Ханьцзе. Музыкально-сценическое партнерство в подготовке педагогов-музыкантов / Ханьцзе Хуан // VI-е Боранбаевские чтения. Современная система художественного образования: становление, развитие, инновации [гл. ред. Г.А. Хусаинова]. – Астана : КазНУИ, 2017. – с. 76–83.

10. Хуан Ханьцзе. Сценічне партнерство у підготовці вчителя музики як науково-педагогічна проблема/ Ханьцзе Хуан // Педагогіка музичного мистецтва, художньої культури та хореографії в контексті інтернаціоналізації освіти: Матеріали міжнар. наук.-практ.конф. (Мелітополь, 8-10 листопада 2017 р.) / відповід. ред. Н. А. Сегеда. – Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2017. – 195 с. – С. 149–151.

## ABSTRACT

**Huang Hanjie. Formation of future music teachers' readiness for stage partnership by means of ensemble performance.– Qualifying Research Paper as a Manuscript.**

Dissertation for a scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Music Education / National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2019.

### **The contents of the annotation**

The dissertation is devoted to the problem of formation of future music teachers' readiness for stage partnership by means of ensemble performance. Its relevance has been determined by global globalization processes that has led to find pedagogical mechanisms for training of specialists who are able to create a culture as well as aimed at tolerant partnership, mutual understanding and mutual respect. The role of ensemble performance as a public partner action, which involves communication in interpretation of artistic images, has increased in professional training of future music teacher.

Based on analysis of theoretical sources, the author's point of view on the essence of stage partnership as a social phenomenon and phenomenon of artistic creativity is connected with the stage performance.

The essence of key research definitions has been specified. The stage partnership in ensemble performance has been defined as a complex of multifaceted interrelations between musicians – partners and equal subjects of musical and creative process implemented in the jointly found interpretation of musical artistic image, which is accepted by each of the participants of the performing ensemble as a personal and artistic value formed on the basis of development of artistic empathy and reflection, as well as it is presented holistically to the audience-listener by the ensemble from the stage.

The future music teachers' readiness for stage partnership formed by means of vocal-ensemble performance has been specified as an integral multicomponent quality of the musician-ensemble performer, founded on the interaction of one's emotional, cognitive and activity personal qualities on the basis of the developed ability of interpersonal and artistic communication; it covers one's value orientations in vocal-ensemble performance; motivation for creative interaction

with the members of ensemble collective in the process of creating an interpretation of the musical image at the stages of preparation for the performance, during performance and reflection of the artistic result after the public presentation; strong-willed focus on the most complete realization of the joint plan and individual creative self-realization based on experience of performing and knowledge and execution skills needed for this system.

The pedagogical potential of vocal-ensemble performance as a means of formation of future music teachers' readiness for stage partnership, which has the best opportunities for establishing artistic partnership interaction on the basis of dialogue in small formations (duets, trio) has been revealed.

The structure of future music teachers' readiness for stage partnership based on the vocal-ensemble performance means contains the following components – axiological, cognitive-reflexive, activity-operational, motivationally-volitional and communicative as an integral component regarding the other structural components.

The criteria and corresponding indicators of future music teachers' readiness for stage partnership by means of vocal-ensemble performance consist of value-motivational (initiative on musical-interpretive activity in vocal-ensemble performance and stage performance; awareness of value of dialogue as acceptance of another's opinion regarding a musical composition and a plan of performing interpretations; autonomy of artistic thinking); cognitive-creative (awareness in vocal-ensemble repertory and performers' outstanding interpretations, formation of representations about specifics and requirements of vocal-ensemble performance, production and substantiation of their own non-standard interpretative ideas); operative-volitional (experience and skills of ensemble performance, stage self-control, development of vocal-technical skills and practical skills of mastering the text composition of the work); reflexive (development of self-reflection in relation to the interpretation as a jointly created artistic image, in relation to one's own achievements in the process of preparation as well as in relation to the stage performance, the ability to form a line for further self-improvement). It has been

proved that integrity of communicative component of the structure of this readiness determines the requirement of future music teachers' ability to communicate in the content of each criterion, taking into account the means of vocal-ensemble performance.

The hierarchy of pedagogical conditions has been substantiated. The core condition is to create musical and communicative educational environment as a set of interrelated objects and organized subject-subject connections, which are aimed at influencing the formation of each future music teacher of the investigated quality based on dialogically constructive educational process. Subordinated conditions are to create local micro-environment (motivation of future music teacher to the search activity in the field of vocal-ensemble repertoire; gradual consistent acquisition of vocal-ensemble performance by future music teachers; poly arts knowledge in the process of creating a vocal-ensemble scenic image).

The methodology for future music teachers' readiness for stage partnership is divided into three stages (motivation and information saturation, practical-implementation, reflexive-strategic). It provides for a complex implementation in various professional disciplines and extracurricular activities as well as all pedagogical conditions. Valuable forms, methods and dominant creative tasks, which are optimal at each of the stages, have been determined.

The model of formation of future music teachers' readiness in the unity of conceptual-target, diagnostic, methodically-operational, and effective blocks is presented.

The scientific novelty of the research is that *for the first time* theoretically grounded *pedagogical conditions* for the formation of future music teachers' readiness for the stage partnership by means of vocal-ensemble performance in the hierarchy of the core and subordinates conditions (core condition—to create musical and communicative educational environment; subordinated conditions—to create local micro-environment, which provides the implementation of the core condition; they are motivation of future music teacher to the search activity in the field of

vocal-ensemble repertoire; gradual consistent acquisition of vocal-ensemble performance by future music teachers; poly arts knowledge in the process of creating a vocal-ensemble scenic image), *methodology* for the formation of the specified quality in a set of forms and methods organized by blocks, implemented in stages by a single algorithm and aimed at the realization of each pedagogical condition; *criteria* of future music teachers' readiness for stage partnership by means of vocal-ensemble performance (value-motivational, cognitive-creative, operative-volitional, reflexive) and corresponding indicators; levels of formation of the investigated quality – high (productive-creative), medium (situational-creative), initial (elementary-reproductive) have been predicted and described;

the essence of *stage partnership* for future music teacher *has been specified* as a complex of multifaceted interrelations between musicians – partners and equal subjects of musical and creative process implemented in the jointly found interpretation of musical artistic image, which is accepted by each of the participants of the performing ensemble as a personal and artistic value formed on the basis of development of artistic empathy and reflection, as well as it is presented holistically to the audience-listener by the ensemble from the stage; the essence of future music teachers' readiness for the stage partnership, which is formed by means of vocal-ensemble performance (an integral multicomponent quality of the musician-ensemble performer, founded on the interaction of one's emotional, cognitive and activity personal qualities on the basis of the developed ability of interpersonal and artistic communication; it covers one's value orientations in vocal-ensemble performance; motivation for creative interaction with the members of ensemble collective in the process of creating an interpretation of the musical image at the stages of preparation for the performance, during performance and reflection of the artistic result after the public presentation; strong-willed focus on the most complete realization of the joint plan and individual creative self-realization based on experience of performing and knowledge and execution skills needed for this system); structure

of future music teachers' readiness for stage partnership in the relationship of components –axiological, cognitive-reflexive, activity-operational, motivationally-volitional and communicative;

the forms and methods of future music teachers' readiness for stage partnership formed by means of vocal-ensemble performance *have further developed*.

The practical value of the research is to develop and test the pedagogical conditions and methodology of formation of future music teachers' readiness for stage partnership formed by means of vocal-ensemble performance as a component of professional training in pedagogical universities.

The results of the research can be used in the process of professional training of future musicteacher as a factor in updating the content of the curriculum (“Vocal Class”, “Voice”, “Practicum for Qualification” for master’s degree program, “Concertmaster Class”, “Choir Class”, “Orchestra Class”, “History of Music”, “Analysis of Musical Works”, “Solfeggio”, “Local Folk History”, “Musical Training Methodology”, “Lecturer workshop” for master’s degree program), in the rehearsal process, during the pedagogical practice, in the organization of an independent scientific-research work of students of art faculties of pedagogical universities, in the system of postgraduate pedagogical education to improve the levels of scientific, theoretical and methodological training of music teachers.

**Keywords:** stage partnership, readiness for stage partnership, vocal-ensemble performance, future musicteacher, pedagogical conditions for formation of readiness for stage partnership, methodology of formation of readiness for stage partnership.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАСОБАМИ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА .....	26
1.1. Сценічне партнерство як предмет науково-педагогічного осмислення .....	26
1.2. Сутність готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами ансамблевого виконавства .....	36
1.3. Педагогічний потенціал вокально-ансамблевого виконавства як засобу формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства .....	51
Висновки з першого розділу .....	65
Список джерел, використаних у першому розділі .....	67
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАСОБАМИ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА .....	85
2.1. Зміст компонентів, критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства .....	85
2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально- ансамблевого виконавства .....	97
2.3. Методика формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства .....	119
Висновки з другого розділу	132

Список джерел, використаних у другому розділі .....	135
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАСОБАМИ ВОКАЛЬНО- АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА .....	142
3.1. Стан готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства на констатувальному етапі педагогічного експерименту..	142
3.2. Організація та перебіг формувального етапу педагогічного експерименту .....	164
3.3. Динаміка готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства (аналіз результатів дослідження) .....	186
Висновки з третього розділу .....	208
Список джерел, використаних у третьому розділі .....	211
ВИСНОВКИ .....	214
ДОДАТКИ .....	219



## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Нинішнє глобалізоване суспільство потребує дієвих механізмів підготовки фахівця, здатного до творення культури. Це стосується всіх освітніх сфер, про що зазначено в документах ЮНЕСКО (Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження, Дорожня карта мистецької освіти), у законодавчих документах різних країн, зокрема України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про культуру», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, концепція «Нової української школи») та Китаю (Закон КНР про освіту, Державна національна програма «Китай – XXI століття»).

Віддзеркалюючи суспільні процеси, мистецтво глибинно впливає на їхніх суб'єктів. Серед його видів виокремлюється музика завдяки дієвості впливу на емоційну сферу особистості. Це зумовлює посилену увагу до підготовки вчителів музики, які цілеспрямовано впливатимуть на культуру суспільства.

Водночас у суспільстві загострюються проблеми толерантності, взаєморозуміння, а отже і партнерських взаємин. Музична, зокрема ансамблева творчість, є публічною дією, яка передбачає спілкування в інтерпретації і донесенні до слухача музичних образів. Тому у фаховій підготовці вчителя музики підноситься роль ансамблевого виконавства як партнерської дії.

Сутність *партнерства* вивчається науковцями в соціально-педагогічному аспекті (О. Афоніна, В. Галузинський, С. Гаркуша, С. Гончаренко, С. Кравченко, В. Кузнецов, Г. Локарева, М. Лукашевич, С. Оруджева, В. Цвих та ін.).

Питання освіти майбутнього вчителя музики досліджуються вченими України (А. Козир, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.) та Китаю (Сі Даофен, Сунь Лінян, Ха Тута ін.).

Виконавська діяльність розглядається Л. Бочкарьовим, Н. Гуральник, Ю. Цагареллі, О. Щолоковою, Д. Юником та ін. Ансамблеве виконавство, як найбільш плідна площина музичної творчості щодо партнерства, становить інтерес досліджень К. Чайковської, Н. Степанової та ін.

Важливим складником фахової підготовки майбутнього вчителя музики є вокальний (В. Антонюк, Л. Василенко, Вей Лімін, Веньцзун Лю, Н. Гребенюк, Н. Овчаренко та ін.). Однак, більшість дослідників зосереджується на вокальній підготовці студента до сценічної діяльності як соліста (Ван Лей, Ген Цзінхен, С. Гмиріна та ін.). Вокально-ансамблеве виконавство становить предмет розгляду у працях Т. Ланіної, С.Чернікової, Н. Фоломєєвої та ін. Все ж поза увагою залишається його партнерський аспект.

Дотичними до змісту сценічного партнерства майбутнього вчителя музики є дослідження комунікативної культури фахівця (К. Абульханова-Славська, А. Зайцева, І. Зязюн, М. Каган, В. Кан-Калік, О. Леонтєв, Є. Проворова та ін.). Але зазначені поняття не є тотожними, оскільки дефініція партнерства зосереджує увагу не лише на комунікації, а на спільній діяльності заради досягнення єдиного художнього результату, здатності співпрацювати в команді, що особливо актуалізується в сучасному світі, але поки не привернуло достатньої уваги вчених у галузі музичної освіти і педагогів-музикантів.

Отже, в багатоаспектних дослідженнях музичної освіти сутність партнерства, педагогічний потенціал ансамблевого і, передусім, вокально-ансамблевого виконавства практично не висвітлено.

Таким чином, існують очевидні суперечності між:

- світовими інтеграційними процесами, що потребують креативних фахівців з високим рівнем готовності до партнерської взаємодії, і недостатньою увагою суспільства до підготовки фахівця сфери культури і мистецтва до соціальної практики партнерства;

- значним потенціалом музичної освіти, зокрема сценічно-виконавської практики щодо формування готовності до партнерства, та його неефективним використанням у закладах вищої освіти (педагогічних університетах), що позначилося на недостатній теоретичній розробленості проблеми;

- необхідністю запровадження сучасних підходів до фахової підготовки майбутнього вчителя музики та недооцінкою засобів ансамблевого вокального музикування для формування готовності до сценічного партнерства, що виявилось у відсутності відповідного методичного забезпечення.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертації *«Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства»*.

#### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова і є складником комплексного дослідження теми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2015). Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 9 від 29 січня 2018 р.).

**Мета дослідження** –теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови та методику формування готовності майбутніх

учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства (на прикладі вокальних ансамблів).

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Шляхом теоретичного аналізу уточнити сутність ключових понять дослідження «сценічне партнерство» та «готовність до сценічного партнерства» в контексті проблеми дисертації.

2. З'ясувати педагогічний потенціал вокально-ансамблевого виконавства як засобу формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства.

3. Розкрити зміст структурних компонентів, визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства.

4. Обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

5. Розробити методика формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

6. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, форм та методів формування в майбутніх учителів музики готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

*Об'єкт дослідження* – процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

*Предмет дослідження* – педагогічні умови та методика формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

**Теоретико-методологічну основу** дослідження становлять: положення гуманістичного (В.Сухомлинський та ін.), діяльнісного (Л. Виготський,

Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін), особистісного (І. Бех, Є. Бондаревська та ін.), суб'єктного (А. Брушлинський та ін.), культурологічного (І. Зязюн, М. Каган та ін.) підходів до мистецької освіти; естетико-філософські та психолого-педагогічні концепції художньо-творчого процесу (О. Леонт'єв, Г. Вільсон, Л. Левчук, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Шевнюк та ін.); психолого-педагогічні ідеї щодо готовності вчителя до професійної діяльності (І. Гавриш, С. Гаркуша Н. Овчаренко, Г. Троцько, П. Харченко, Чень Бо та ін.) та оптимізації музичної освіти в закладах вищої освіти (Д. Бондаренко, Ван Лей, Ван Цзяньшу, С. Горбенко, Н. Гуральник, А. Козир, С. Коробецька, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, О. Щолокова, В. Федоришин та ін.); концепції сценічної творчості (М. Кнебель, В. Кочнев, Л. Лимаренко, Лю Лю, Люй Янь, П. Саксаганський, К. Станіславський, В. Топорков та ін.); мистецтвознавчі та психолого-педагогічні дослідження закономірностей виконавської творчості, зокрема й вокального виконавства (Л. Бочкар'єв, Л. Василевська-Скупа, Л. Василенко, Вей Лімін, Ген Цзінхен, С. Гмиріна, Н. Гребенюк, О. Комаровська, Сі Даофен, Л. Тоцька, Ху Маньлі, Ю. Цагареллі, Цан Вень Лін, С. Чернікова, Д. Юник та ін.); праці, присвячені теорії і практиці діалогу та партнерської взаємодії (К. Абульханова-Славська, О. Афоніна, М. Бахтін, В. Біблер, А. Готліб, А. Зайцева, І. Лавриш, Г. Локарева, М. Лукашевич, С. Оруджева, Л. Паньків, Є. Проворова, Н. Степанова, В. Федоришин, В. Цвих та ін.).

Для досягнення мети і реалізації завдань застосовувалися такі **методи**:

- *теоретичні*: аналіз і систематизація наукових джерел з проблеми дослідження для з'ясування базових понять; синтез, порівняння, класифікація систематизація; контент-аналіз документації закладів вищої освіти (навчальних планів спеціальності, програм навчальних дисциплін) з метою обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства;

- *емпіричні*: діагностичні (різні форми опитування, бесіди), обсерваційні (опосередковане спостереження), прогностичні (моделювання), педагогічний експеримент для визначення стану готовності майбутніх вчителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства та перевірки доцільності обґрунтованих педагогічних умов і методики;

- *статистичні*: математичне обчислення динаміки сформованості досліджуваної якості для підтвердження ефективності педагогічних умов та методики формування готовності майбутніх вчителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

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

- *вперше* теоретично обґрунтовано комплекс *педагогічних умов* формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства в ієрархії стрижневої (створення музично-комунікативного освітнього середовища) та підпорядкованих (створення локальних освітніх мікросередовищ - мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару; послідовного набуття майбутніми вчителями музики досвіду вокально-ансамблевого виконавства; поліхудожнього пізнання у процесі створення вокально-ансамблевого сценічного образу); розроблено *методику* формування зазначеної якості в сукупності форм та методів, організованих за блоками, що впроваджується поетапно за єдиним алгоритмом і спрямовані на реалізацію кожної педагогічної умови; визначено *критерії* готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-креативний, операційно-вольовий, рефлексивний) та відповідні *показники*; схарактеризовано *рівні* сформованості досліджуваної якості – високий (продуктивно-творчий), середній (ситуативно-творчий), початковий (елементарно-репродуктивний);

- *уточнено* сутність *сценічного партнерства* (як комплекс багатогранних взаємозв'язків між музикантами – партнерами і рівноправними суб'єктами музично-творчого процесу, що реалізуються у спільно знайденій ними інтерпретації музичного художнього образу, котрий приймається кожним з учасників виконавського ансамблю як особистісна і художня цінність, сформована на основі розвиненості художньої емпатії та рефлексії, і цілісно презентується ансамблем зі сцени глядачу-слухачу); сутність *готовності* майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства (як інтегральна багатокomпонентна якість музиканта–ансамблевого виконавця, що базується на взаємодії його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей на підґрунті розвиненої здатності міжособистісної і художньої комунікації; охоплює його ціннісні орієнтації в ансамблевому виконавстві; вмотивованість до взаємодії з учасниками ансамблевого колективу у процесі створення виконавської інтерпретації на етапах підготовки до виступу, під час виступу та рефлексії художнього результату після оприлюднення на публіці; вольову націленість на якнайповнішу реалізацію спільного задуму та самореалізацію на основі досвіду виконавства та необхідної для цього системи знань та виконавських умінь); *структуру* *готовності* майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у взаємозв'язку компонентів – емоційного, когнітивно-рефлексивного, діяльнісно-операційного, мотиваційно-вольового та комунікативного;

- *набули подальшого розвитку* форми і методи формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробленні та апробації педагогічних умов та методик формування готовності майбутніх учителів музики засобами вокально-ансамблевого виконавства як складника фахової підготовки в педагогічних університетах.

Результати дослідження можуть бути використані у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики як чинник оновлення змісту навчальних програм (з дисциплін: «Постановка голосу», «Практикум за кваліфікацією», «Концертмейстерський клас», «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Методика музичного навчання» та ін.), у репетиційному процесі, під час педагогічної практики, в організації самостійної науково-дослідної роботи студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення рівнів науково-теоретичної та методичної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Основні результати дисертації **впроваджено** в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 7-10/1268 від 27. 08. 2018), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/840 від 24.05.2018), Херсонського державного університету (довідка № 01-31/907 від 30.05.2018).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та практичні положення дисертації обговорювалися на наукових і науково-практичних заходах різних рівнів – *міжнародних*: XIV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2016), міжнародна науково-практична конференція Казахського національного університету мистецтв «VI Боранбаевские чтения «Современная система художественного образования: становление, развитие, инновации» (Астана, Казахстан, 2017), Міжнародна науково-практична конференція «Шімон Холлоші – яскравий представник нодьбанської школи живопису, педагог та художник (до 160-ї річниці від дня народження)» (Ужгород, 2017), Міжнародна науково-практична конференція «Гаврило Глюк і закарпатська школа живопису ХХ ст.: унікальність, мистецьке та духовне сприйняття на фоні епохи» (Ужгород, 2017), III Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики



XXI століття» (Київ, 2017), VII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2017), Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017), Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка музичного мистецтва, художньої культури та хореографії в контексті інтернаціоналізації освіти» (Мелітополь, 2017), IV Міжнародна науково-практична конференція «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2017); Міжнародна науково-практична конференція Казахського національного університету в рамках міжнародного наукового форуму AstanaArt-ScienceForum «Культура, мистецтво і освіта» (Астана, 2018); *всеукраїнських*: науково-практична конференція «Особистість у виховному просторі зростання: від дитинства до юності» (Київ, 2017).

**Особистий внесок здобувача.** Всі наведені в дисертації результати отримані автором самостійно. У спільній публікації (співавтор О. Комаровська) дисертантом визначено педагогічний потенціал вокально-ансамблевого виконавства для оволодіння професією вчителя музики.

**Публікації.** За темою дисертації вийшло друком 10 публікацій (9 одноосібних), з яких: 5 статей у фахових виданнях України з педагогіки та зарубіжному виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків з розділів, списків джерел до кожного розділу (разом 216 найменувань, з яких 15 англійською та китайською мовами), загальних висновків та 12 додатків. Загальний обсяг дисертації - 251 сторінка, з них 187 сторінок основного тексту. Робота містить 20 таблиць та 4 рисунки, що разом із додатками займають 51 сторінку.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАСОБАМИ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА

### 1.1. Сценічне партнерство як предмет науково-педагогічного осмислення

Розуміння готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства базується на розумінні феномену сценічного партнерства.

Так, поняття *сценічного партнерства* в музичній педагогіці, зокрема стосовно підготовки майбутнього вчителя музики в ансамблевому виконавстві, складається із взаємопов'язаних дефініцій:

- власне *партнерства як соціального феномену*, притаманного будь-якій професійній діяльності людини і загалом життєдіяльності, що базується на діалозі як універсальній категорії людського буття (за визначенням М. Бахтіна [8]);

- *партнерства в мистецькій творчості*, передусім у тих видах мистецтва і мистецької діяльності, що пов'язані зі сценічною дією, сценічним виконавством, яким є, зокрема, виконавство музичне, що рельєфно виявляє себе у вокально-ансамблевому музикуванні.

Очевидно, що для майбутнього вчителя музики сформованість партнерських якостей з обох окреслених позицій є істотним складником професійної підготовки, насамперед, щодо взаємодії з майбутніми учнями та всіма учасниками освітнього процесу. Причому маємо говорити як про партнерство – міжособистісну взаємодію в освітньому процесі загалом, так і безпосередньо про партнерство – взаємодію в музичному навчанні майбутніх учнів, у тому числі й ансамблевому музикуванні. Так, ученими, які

аналізують зміст професійної підготовки майбутнього вчителя музики (Е. Абдуллін [1], А. Козир[53], О. Отич [88], Г. Падалка [89], О. Реброва [95], О. Рудницька [98], П. Харченко [118], О. Щолокова [137] та інші), поряд з питаннями освоєння базового комплексу знань і умінь з музичного мистецтва і музичної педагогіки, формуванням ціннісної сфери вчителя тощо, особливо актуалізовані питання взаємодії з учнями, уміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини в освітньому процесі і в організації творчої діяльності дітей, оскільки вони оптимізують досягнення цілей музичної освіти. Так, звернімо увагу на дослідження Е.Абдулліна, який неодноразово вказує на триєдину мету музично-педагогічної діяльності, що полягає в логіці встановлення взаємозв'язку: суб'єкт діяльності – музичний твір, що є об'єктом для пізнання, – цілісна особистості, яка оволоділа музичною культурою [1].

За А. Брушлинським, забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників будь-якої взаємодії супроводжується перманентним обміном інформацією, емоціями і думками з приводу неї тощо; разом це спричиняє ефект вирівнювання ступенів поінформованості і знаходження-прийняття суб'єктами спільних цінностей; погоджуємось із ученим, що саме це і створює особливу соціально-психологічну реальність – партнерство [14].

Своєю чергою, встановлення такого зв'язку уможлиблюється через удосконалення педагогічної майстерності, що, як неодноразово зазначає І. Зязюн, набувається в діяльності, а у відповідь набута майстерність забезпечує самореалізацію і саморозвиток особистості вчителя; істотним складником цього постає професійна компетентність, що охоплює комплексні знання – предметні, психолого-педагогічні та методичні, які особистісно забарвлюються суб'єктом, умотивованим до безперервного саморозвитку [47], та здатністю майбутнього фахівця вводити їх у дію. У зв'язку з цим, важливим смисловим орієнтиром підготовки майбутнього вчителя музики вбачається ідея акмеологічної стратегії навчання студентів-

музикантів, яке, на думку А. Козир, здійснюється «через педагогічну підтримку їхньої індивідуальної суб'єктності. До уваги беруться особистісні характеристики (мотиваційна, ціннісно-інтелектуальна, емоційно-вольова, діяльнісно-поведінкова сфери), музично-фахова зорієнтованість (диригентсько-хорова, вокальна, інструментальна) та ступінь сформованості музичної і педагогічної компетентності студентів» [53, с. 3].

Відтак, з окреслених позицій оволодіння сценічним партнерством постає як важливий чинник успішності музично-виконавської творчості студента-музиканта і водночас є невід'ємним складником комплексу його професійної підготовки загалом, оволодіння яким спрямоване на майбутню педагогічну діяльність.

Передбачаємо, що сутність партнерства, яку слід враховувати в музичній освіті майбутнього вчителя музики, закладено вже у змісті партнерства як соціального феномена. Невипадково у Словнику української мови значення слова «партнер» подано як «той, хто бере участь у якійсь грі разом з ким-небудь; учасник гри; той, хто разом із ким-небудь бере участь у грі на сцені, танцях і т.ін.»; а також – як «компаньйон, товариш у якій-небудь справі, в якому-небудь занятті» [104, с. 79]. Отже, логічно, що дослідження сутності готовності до сценічного партнерства в контексті підготовки майбутнього вчителя музики має спиратися на з'ясування змісту поняття «партнерство» і вже після цього – уточнення дефініції «сценічне партнерство».

Словникові тлумачення поняття «партнерства» також вказують на розуміння «партнера» як компаньйона, контрагента [58, с. 347]. Принциповим для виникнення феномену партнерства є наявність у кожного з учасників спільної дії конкретних цілей, які далі узгоджуються з цілями інших суб'єктів, а також осмислена спрямованість кожного з партнерів на співпрацю; саме це створює контекст для партнерських відносин [63].

Як зазначає С. Оруджева, в різних країнах і в різних професійних сферах партнерство – як феномен культури і, загалом, суспільного життя – в соціальній сфері складалося по-різному; однак, значення його полягає в тому, що в сучасному світі воно «перетворюється на системну необхідність, постає новим типом мислення, в центрі якого – людина, загальнолюдські цінності» [87, с. 124]. Отже, партнерство, на думку О. Афоніної, слід розглядати як «широкого спектру взаємодію суб'єктів, які добровільно орієнтовані на особливий характер взаємин, що ґрунтуються на конструктивному узгодженні своїх цілей; на співпрацю, довіру, на рівноправ'я, діалог» [4, с. 244.]. Як зазначає В. Молоченко, основою для партнерської взаємодії людей є «взаємодоповнюваність їхніх цільових орієнтацій і особистісних можливостей»; враховується, що кожний з партнерів володіє інтелектуальними й особистісними ресурсами, що є «дефіцитними для інших учасників спільної діяльності» [83, с. 6.]

Таким чином, у широкому розумінні поняття партнерство актуалізує спільну дію, спілкування, зрештою – діалог, який є необхідною умовою і підґрунтям будь-яких взаємин, націлених на пошук спільного рішення, і умовою комунікації людей взагалі. Діалог як умова партнерства як соціального феномену передбачає вербалізований інформаційний обмін між партнерами. Водночас, як поняття філософії, діалог як спілкування невід'ємний від певного «злиття» думок суб'єктів взаємодії. Про це свідчать положення «школи діалогу культур» В. Біблера, ідеї М. Бахтіна стосовно діалогу, що пронизує всі аспекти людського життя, а також концепція Л. Виготського щодо діалогічності внутрішнього і зовнішнього мовлення тощо [8; 10; 25].

Важливо враховувати, що слово як основний засіб діалогу, партнерської взаємодії поряд з тим, що містить певну інформацію, є ще і втіленням та транслятором ціннісних орієнтацій, переконань, ідеалів учасників взаємодії. Тобто, під час діалогу відбувається не стільки вплив

суб'єкта на інших, скільки спілкування рівноправних суб'єктів, що зумовлює їхнє духовне взаємозбагачення. Відтак, діалог як передумова і невід'ємний складник партнерства постає як активність суб'єктів – носіїв певних цінностей, «які вони захищають при постійному відтворенні ситуації пошуку істини й поглибленні взаєморозуміння, обговоренні й прийнятті цінностей іншого»; причому йдеться про таке спілкування, коли опонент аж ніяк не сприймається як дискомфортний, що «створює платформу для взаємопроникнення думок, поглядів, смислів» [126, с. 183].

У такий спосіб, у діалозі як взаємодії і взаємовпливі, духовному взаємозбагаченні уможливлується і стимулюється саморозвиток кожного суб'єкта. В такому ракурсі, дефініції «діалог», «взаємодія», «спілкування», «комунікація» практично є синонімами поняття «партнерство», сутність і призначення якого – досягнення консенсусу, спільного бачення, що і будемо далі мати на увазі при викладі тексту дисертації.

Далі уточнімо поняття власне *сценічного партнерства* і виокремимо в ньому ті моменти, що є характерними саме для ансамблевого виконавства. Зазначимо, що в наукових джерелах і численних нотатках практиків сцени поняття сценічного партнерства вивчається переважно стосовно театральної творчості і підготовки акторів драматичного театру, а здатність до сценічного партнерства визнається їхньою професійною якістю. Однак, на нашу думку, поняття сценічного партнерства має стосунок до всіх тих видів мистецької творчості, які пов'язані зі сценічною презентацією художніх образів колективом виконавців.

Музичне виконавство невід'ємне від сценічної практики: загально визнано, що музика як часове мистецтво існує лише у процесі оприлюднення виконавцем музичних творів на публіці, тобто в сценічному виступі. Отже, музичне ансамблеве виконавство також невід'ємне від сценічного партнерства як взаємодія музикантів, що є партнерами у створенні виконавської інтерпретації музичного художнього образу.

Водночас, слід зазначити, що діалогічність притаманна художньому образу взагалі, а не лише такому, що створюється в ансамблевому виконавстві. Так, аналізуючи діалогічність у мистецтві як якість художнього образу, О. Комаровська, посилаючись на аналіз джерел, підкреслює, що «у філософії та естетико-мистецтвознавчій думці ідея діалогу в мистецтві веде початок від феноменології Е. Гуссерля (людина знаходить себе, своє власне «Я», як пізнання Іншого через аналогії самоспостереження [40]), від герменевтики Х.-Г. Гадамера (як філософії «тлумачення» – «причетності до спільного смислу») [27]; розуміння діалогу в мистецтві презентовано ідеями діалогу культур М. Бахтіна, В. Біблера ([8; 10])». Як продовжує дослідниця, з позиції психології діалогічність мистецької творчості пояснюється також тезою Л. Виготського стосовно діалектики внутрішнього і зовнішнього мовлення у формуванні мислення людини загалом [25, с. 279]; працями С. Рубінштейна щодо формування мислення людини як емоційно насиченої «бесіди з уявним співрозмовником» [97]. Безпосередньо зрозуміти роль діалогу в мистецької творчості допомагає відомий вираз К. Станіславського щодо «само спілкування» митця стосовно творчості актора, про який згадується в численних відгуках і спогадах його учнів і послідовників [113] (За: [54, с. 47-50]).

Таким чином, сценічне партнерство, в основі якого спілкування, є багатоскладовим феноменом, адже, як підкреслює, зокрема, Г. Локарева, – це одночасно спілкування з партнерами на сценічному майданчику, спілкування з глядачами, з колегами, що перебувають за лаштунками, з великою кількістю об'єктів, які несподівано можуть привернути до себе увагу актора і вимагати миттєвої адекватної реакції. Нарешті — це спілкування у творчому колективі і поза його межами, тобто в соціумі [72, с.128].

Натомість, визнаючи багатогранність діалогу, зокрема сценічного, в якому задіяний виконавець як співтворець художнього образу, звернімо увагу на те, що видатні митці, діячі сцени і педагоги в основному

зосереджуються на партнерстві як взаємодії безпосередньо виконавців між собою. Це, насправді, має істотне значення і для розуміння партнерства в музично-ансамблевому виконавстві. Так, попри те, що виконавець завжди спрямовує свою творчість до реципієнта, все ж у понятті «сценічне партнерство» слід розрізнити дві лінії взаємодії: взаємодію актора саме з партнером по сцені, тобто з іншим актором – виконавцем, та взаємодію актора з глядачем. Як неодноразово вказував Г. Крісті, логіка історичних тенденцій становлення сценічного мистецтва є такою, що реальний вплив сценічної дії на публіку відбувається, передусім, через спілкування з партнерами по сцені. Причому проблема спілкування акторів безпосередньо в момент творчості на сцені стала значущою в той момент, коли в театрі на перший план були винесені питання сценічного акторського ансамблю; відповідно, це висунуло ціле коло нових задач, пов'язаних з внутрішнім контактом дійових осіб, спрямованим на створення і реалізацію цілісного художнього задуму [59].

Отже, не випадково вченими і практиками сцени (переважно стосовно мистецтва драматичного театру і творчості драматичного актора) поняття сценічного партнерства розглядається невід'ємно від розвиненості в кожного з партнерів *чуття ансамблю*, на розвиток якого націлена робота з їхнього професійного удосконалення.

Як відомо, значну увагу сценічній взаємодії (сценічному спілкуванню) приділяв К. Станіславський [113], який вважав специфікою мистецтва сценічного переживання наявність такого органічного спілкування, коли актор концентрує свою увагу на сценічному об'єкті – партнерові, який безпосередньо з ним пов'язаний і залежить від нього у своїх сценічних діях.

Г. Крісті у згадуваній праці також постійно проводить думку про те, що взаємодія з партнером є основним видом сценічної дії, яка впливає з природи сценічних мистецтв [59].



В історії світового театрального мистецтва, передусім, українського театру, на значення партнерської взаємодії як чуття ансамблю вперше звернув увагу Михайло Щепкін – визначний реформатор сценічного мистецтва, передвісник всесвітньоприйнятої системи К. Станіславського і знаменитого українського культурного явища – плеяди театру корифеїв. Так, Т. Щепкіна-Куперник у спогадах наводить вислови знаменитого реформатора: «Коли до тебе звертаються – ти слухаєш, але не мовчиш. Ні: на кожне почуте слово ти мусиш відповідати своїм поглядом, кожною рисою обличчя, всім єством. У тебе має бути німа гра, що буває більш красномовною, ніж слова, і борони боже подивитися в цю мить в інший бік без причини або на сторонній предмет, – тоді все пропало...» [136, с 26].

Послідовником М. Щепкіна, також реформатором театрального мистецтва на українських теренах був натхненник театру корифеїв Марко Кропивницький, якого ще називають «батьком українського театру». Його учень Іван Мар'яненко підсумовує, що як режисер М. Кропивницький роботу в театрі будував, головним чином, на акторському ансамблі [77]. Значну увагу створенню ансамблів приділяв і інший представник театру корифеїв Панас Саксаганський, чиї постановки «завжди були чіткі, з точно зафіксованими мізансценами, з прекрасним акторським ансамблем» [78, с. 50]. «Режисерський метод П. Саксаганського спрямований перш за все на вміння підготувати постановочний план вистави, створити акторський ансамбль на сцені як головних дійових осіб, так і учасників масових сцен, детально розробити психологію персонажів» [82].

Учнями К. Станіславського та послідовниками його «системи» сценічна взаємодія розглядається як зовнішня і внутрішня дія, тобто як у проявах «тілесного спілкування» за допомогою жестів, міміки, так і в невербальному спілкуванні, як «випромінювання» емоційних токів [106, с. 393].

Зрештою, сутність сценічного партнерства влучно узагальнює той же Г. Крісті, який в різних розділах згадуваної праці зазначає, що «утверджувати на сцені об'єкт – це насамперед навчитися по-справжньому бачити, чути, гостро сприймати партнера та його дії». Це означає приділяти пріоритетну увагу не тому «як дію я», а тому, «як діє він» на сцені для того, щоб правильно пристосуватися до нього, відкоректувати власну поведінку» [59].

Сценічні традиції китайської культури, представником якої є автор дисертації, докорінно відрізняються від європейських, засновуючись на підкресленій умовності сценічної дії, гриму, костюму, на акторському амплуа, – з одного боку, та синтезі декламації, виразності жестикулювання, акробатики, танцю, зв'язку китайського «мовленнєвого» театру з традиціями китайської опери тощо – з іншого [110; 131].

Але питання сценічного партнерства (ансамблю) також перебувають у центрі уваги дослідників китайського мистецтва і мистецької педагогіки, зокрема, коли йдеться про активний пошук технологій використання здобутків європейської і східної культур у процесі підготовки акторів сучасного театру [75].

Невипадково однією з важливих задач сучасного китайського музичного виконавця формулюється розроблення тренінгів саме сценічного ансамблю з використанням елементів акторської техніки національного китайського театру в навчанні акторській майстерності [75].

Таким чином, дефініція сценічне партнерство, що застосовується синонімічно до чуття ансамблю, сценічної взаємодії, сценічного спілкування тощо, узагальнено тлумачиться вченими як істотна професійна компетенція виконавця, що полягає в його здатності у визначеному і запропонованому (за К. Станіславським) сценічному просторі і часі витримувати послідовність власних дій, підпорядковувати свої дії загальному задуму, синхронізувати свої дії з діями партнерів, інтегрувати зусилля партнерів та власні,

створюючи атмосферу, керувати цією атмосферою і спрямовувати її [62; 108, с. 288].

Основою прийняття спільного художнього рішення партнерами і є згадуваний вище діалог. У зв'язку з цим, звернімо увагу на актуалізацію у працях учених поняття художньо-творчої толерантності, пов'язаної з діалогом, а отже такого, що має стосунок і до партнерства. Так, Н. Соболев, пропонуючи застосування вказаного поняття стосовно майбутнього вчителя музики, розуміє його як «здатність особистості бути об'єктивною та неупередженою стосовно мистецьких явищ та учасників творчого процесу (митець, виконавець, слухач та інші), як прояв поваги до результатів творчої діяльності інших – класиків, сучасних авторів, а також колег» [105, с. 31].

Однак, на наш погляд, на відміну від партнерства як соціального або соціокультурного явища, принциповим саме для сценічного партнерства в мистецькій творчості є те, що у процесі діалогічної взаємодії як основи такого партнерства не лише досягається консенсус, коли співрозмовники ідуть на певний компроміс заради більш значущої цілі, а те, що у сценічному партнерстві як мистецькому діалозі знаходження спільного рішення обов'язково емоційно позитивно сприймається кожним учасником взаємодії, а ще точніше – привласнюється кожним з партнерів як особистісна художня цінність.

Принциповим також, на нашу думку, для мистецької творчості є те, що привласнення кожним з партнерів колективно знайденого художнього рішення унеможлиблюється, якщо цей партнер не розвивається як унікальна особистість, здатна самотійно продукувати неповторний художній образ. Тобто, чуття партнера народжується в кожного з учасників взаємодії як унікального виконавця стосовно іншого учасника (партнера), що обов'язково сприймається ним як такий само унікальний творець-виконавець спільного задуму. А власне сценічне партнерство постає як невід'ємний складник сценічної дії як дії також художньо унікальної.

Отже, сценічне партнерство вимагає від учасника взаємодії розвиненої художньої та особистісної емпатії поряд з проявами власної індивідуальності й усвідомленого прагнення пристосовуватися до особливостей партнерів, кожен з яких також є індивідуальністю, тобто здатності рефлексії і саморефлексії.

Таким чином, *сценічне партнерство* слід розглядати як комплекс багатогранних взаємозв'язків між партнерами – суб'єктами творчого процесу, які реалізуються у знайденому балансі інтерпретаційних рішень художнього образу, що беззастережно приймається кожним з виконавців – учасників ансамблю як особистісна і мистецька цінність, сформована на основі розвиненості у них художньої емпатії та здатності рефлексії, і цілісно презентується зі сцени публіці.

## **1.2. Сутність готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами ансамблевого виконавства**

У визначенні змісту *готовності* майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства виходимо з того, що така готовність як сформована якість особистості – це результат підготовки до певної діяльності, яка перевіряється в цій діяльності [88]. За В. Крутецьким, будь-яка готовність до діяльності є синтезом таких якостей особистості, котрі визначають її придатність до цієї конкретної діяльності [61].

Розглядаючи готовність як інтегральну якість особистості, вчені характеризують цю якість також і як певний настрій людини, що сприяє і віддзеркалює пристосування її потенціалу до успішних дій у певний момент життя і стосовно певної діяльності [102]. Як зазначає П. Харченко на основі узагальнення масиву праць з різних аспектів педагогічної готовності (К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, В. Мачуський та ін.), «готовність

людини до здійснення суспільних, особистісних функцій зумовлює успішність діяльності, забезпечує плідність дій, керує її активністю, спрямованістю на особистісний підхід до професійних завдань» [118, с.10].

Тобто, слід погодитись із В. Сластеніним, що поняття «готовність» вказує також і на певний душевно-психологічний стан особистості, що охоплює її волю, прояви ініціативності, здатність і бажання аналізувати власні дії і поведінку, розуміти й осмислювати причинно-наслідкові зв'язки, пояснювати успіхи та невдачі тощо [103].

Аналізуючи зміст поняття готовності, вчені, зокрема А. Линенко, виокремлюють у ньому й емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в певну діяльність [67, с 56].

На думку Г. Троцко, готовність гарантує високий рівень діяльності в разі, якщо охоплює «професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися» [114, с. 15].

Важливо відзначити динамічність такого особистісного утворення, яка пов'язується зі здатністю особистості до саморозвитку у процесі підготовки до певної діяльності, на що вказує, зокрема, С. Литвиненко [68, с. 16].

Таким чином, готовність до діяльності визнається характеристикою цілісної особистості і постає як досить складне інтегральне утворення, яке «засвідчує сформованість необхідних внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку» [92, с. 216]; виявляючись у діалектиці всіх «структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин, є регулятором успішної професійної діяльності» [26, с. 46].

Слід також погодитись із думкою авторів практично всіх наведених досліджень, що поняття готовності до діяльності варто ввести в компетентнісний контекст, який розглядає готовність як складник компетентнісної сфери особистості, що вбирає в себе ціннісні орієнтації

щодо діяльності та вмотивованість до набуття професійних знань та умінь, які уможливають успішність певної діяльності в конкретній життєвій ситуації [99]. З такого погляду, готовність до діяльності можемо розглядати як істотний індикатор професійної компетентності, зокрема спираючись на позицію Т.Танько [112].

Вивчаючи генезу поняття готовності до педагогічної діяльності і систематизуючи компонентий склад феномену готовності, на підставі аналізу широкого кола різноаспектних наукових досліджень (А. Богуш, С. Гончаренко, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кічук, Т. Поніманська, Л. Хомич, А. Хуторської та інші), Т.Садова справедливо пояснює відсутність єдиного визначення поняття готовності тим, що вченими в залежності від конкретного ракурсу дослідження «виокремлюються різні сукупності компонентного складу готовності як такої». Серед таких у різному поєднанні постають такі складники як: «мотиваційно-цільовий (інтерес і позитивне ставлення до діяльності); змістово-операційний (система професійних знань та умінь, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішної діяльності); орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них); виокремлюються також інші складники, наприклад, оцінно-регулятивний або оцінно-результативний, що передбачають рефлексію своєї діяльності; увага приділяється емоційно-вольовій, психофізіологічній сферам, творчим здібностям і здатності креативного професійного мислення тощо у структурі готовності» [99].

Очевидно також, що численні дослідження готовності особистості до певної діяльності мають спільну позицію – зв'язок з теорією установки (Д. Узнадзе) [94], відповідно до якої людина вже з самого початку націлюється на те, щоб здійснювати саморегулювання поведінки і бути відповідальною за неї.

Узагальнення поглядів учених дає підстави розглядати зміст готовності особистості до діяльності в сукупності складників, які далі буде конкретизовано нами в контексті готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, а саме як єдність:

- *змістового чинника* (охоплює систему необхідних для певної діяльності знань, що привласнені особистістю і введені в життєвий простір як цінність на підґрунті емоційного переживання і усвідомлення їхньої необхідності для успішності власної діяльності);

- *особистісно-психологічних* характеристик (містять умотивованість до певної діяльності і волю до включення в цю діяльність, націленість на додання можливих труднощів її перебігу, здатність окреслювати супутні задачі і шляхи їхнього розв'язання; застосовувати самоконтроль і коректувати власну діяльність);

- *операційного*, або діяльнісно-креативного, складника (володіння тим специфічним інструментарієм, що уможливує застосування набутих професійних знань і навичок на практиці).

Усвідомлюючи різноаспектність тлумачень сутності готовності, вважаємо необхідним виокремити те спільне, що об'єднує ці тлумачення різними вченими, а саме розуміння змісту діяльності. Тобто, виходимо з того, що уточнення сутності поняття готовності можливе за умови *виокремлення змісту тієї конкретної діяльності, до якої така готовність формується*.

Так, наприклад, ансамблеве виконавство (вокальне, інструментальне, вокально-інструментальне) – це різновид музичного виконавства, що також є різноскладовим поняттям, адже стосовно нього можливо визначити спектр нюансів дефініції готовності: готовність до виконавської інтерпретації, готовність до сценічного виступу, готовність до художньо-педагогічного аналізу, готовність до імпровізації, в тому числі педагогічної імпровізації педагога-музиканта тощо [6; 11; 12; 41; 45; 60; 89; 133].

Проектуючи наведене вище розуміння сценічного партнерства на специфіку музично-сценічної діяльності майбутнього вчителя музики, в якій така готовність виявляє себе, підкреслимо, що в цій площині феномен сценічного партнерства невід'ємний, від *ансамблевої виконавської музичної творчості*: саме ансамблеве музикування якнайкраще сприяє розвитку в майбутнього вчителя професійно необхідних комунікативних умінь, здатності до діалогу тощо.

Тобто, готовність майбутнього педагога-музиканта до сценічного партнерства є прагненням особистості творчої самореалізації у процесі ансамблевого виконавства як процесуального поетапного явища, в якому відбувається пошук і розгортання художнього образу як спільного художнього продукту. Відтак, зазначена готовність також є динамічним утворенням, яке постійно удосконалюється майбутнім учителем музики у процесі професійного становлення.

Далі в дослідженнях музичного ансамблевого виконавства виокремимо ті його риси, які важливі для подальшого уточнення сутності сценічного партнерства.

Як відомо, ансамблем [від фр. *ensemble*] є група музикантів (дует, тріо, квартет тощо), які разом виконують музичний твір. Безсумнівно, колективний характер ансамблевого музикування вимагає створення спільної виконавської інтерпретації та її спільної реалізації. Як зазначає А. Готліб, «загальний план і всі деталі інтерпретації – це плід роздумів і творчої фантазії не одного, а кількох виконавців і реалізуються об'єднаними зусиллями» [36, с. 4].

Причому, щодо якості власне ансамблевого сценічного виступу, котра залежить від готовності до нього і передусім – до сценічного партнерства під час виступу, вченими і практиками [12; 76; 125; 128; 138] виокремлюється позиції, які невід'ємні одна від одної і які можемо згрупувати так:



- *надійність*, пов'язана як безпосередньо з психологічною готовністю до виступу на сцені, так і з технічними характеристиками, тобто з тим, чи вивчено текст, наскільки сформовано виконавські уміння та навички тощо;

- *імпровізаційність* як характеристика будь-якого творчого процесу, якщо він дійсно творчий;

- *уміння здійснювати самоконтроль* на сцені, зокрема синхронно аналізувати перебіг свого виступу і миттєво регулювати його тощо.

Так, уточнімо тезу щодо надійності. Формуванню надійності стосовно музично-сценічного виконавства присвячено низку наукових досліджень і дотичних до них праць (нотаток, щоденників педагогів і виконавців тощо), які стосуються переважно діяльності музиканта-інструменталіста (Л. Баренбойм, Л. Бочкар'єв, Ю. Цагареллі; Г. Ципін, Д. Юник та інші). На думку К. Чайковської [130, с. 223-224], ансамблеве виконавство, вимоги до якого впливають з особливостей колективної творчості, потребує розвиненості у виконавців низки якостей, що, у свою чергу, дозволяють дотримуватися специфічних прийомів музикування, а саме: спроможність слухової координації ансамблю і окремої партії, що пов'язана зі скерованістю кожного партнера на взаємодію всіх виконавців колективу; ансамблева гнучкість (яка, на нашу думку, полягає в умінні контролювати виступ і регулювати свою участь в ансамблі під час виступу). Отже, саме тому ансамблеве музикування акумулює в собі виконавську надійність, яка (за визначенням Ю. Цагареллі) є якістю музикантів-виконавців безпомилково і стійко виконувати музичний твір в емоціогенних умовах, що за своєю структурою постає як єдність саморегуляції (що містить різні «само» - самооцінювання, самоконтроль, самокорекція, самоналаштування), стресостійкості (куди входить емоційна стійкість, концентрація уваги), стабільності (як здатність повноцінного відтворення результату, що вже був досягнутий), підготовленості (різновекторна підготовленість концертної програми) [125]. Зазначимо, що Л. Бочкар'єв до емоціогенних умов

(емоціогенної стресової ситуації) відносить як раз ситуацію сценічного виступу [12]; а Д. Юник справедливо надає виокремленому Ю. Цагареллі компоненту емоційної стійкості найвищого статусу, оскільки (з чим погоджуємось) саме емоційна стійкість сприяє збереженню результативності виступу в тих умовах, коли на нього впливають різноманітні емоціогенні чинники [138].

Як узагальнює О.Матвєєва досліджувані різними вченими аспекти поняття, зокрема стосовно вокального виконавства, виконавська надійність майбутніх учителів музики – це «складник їхньої фахової майстерності, який передбачає здатність до художньо-образного і точного виконання вокальних творів у звичних та емоціогенних умовах діяльності» [79, с. 6].

Далі розглянемо тезу стосовно *імпровізаційності*. Наполягаємо, що виконавська надійність невід’ємна від суто технічної підготовленості музиканта-виконавця і переконливості знайденого художнього рішення. У свою чергу, ці якості важливі з огляду саме на те, що кожна сценічна інтерпретація твору обов’язково містить імпровізаційний складник, поза яким художнє виконання перетворюється на обмежено репродуктивний акт, творчо збіднюється. Тобто імпровізація є важливим складником музичної інтерпретації, як і мистецької інтерпретації на сцені загалом.

Як аналізує П. Харченко [118], особливостями імпровізації є певна спонтанність творчих рішень, але при цій начебто спонтанності вони виникають з глибин індивідуального досвіду завдяки музичній пам’яті. Імпровізація активізує самовираження і самостійність, уяву, загострює інтуїцію. Недарма С. Мальцев характеризує імпровізацію як «мистецтво мислити та виконувати музику одночасно» [76, с. 3], а імпровізаційність, як вказує І.Денисюк, є якісною характеристикою виконання, що створює «ефект виконавської свободи музиканта на сцені, при тому, що виконавська свобода гри тлумачиться як специфічно виконавська властивість, що реалізується на моторному, творчому, психологічному рівнях» [41, с. 6].

Причому ансамблева імпровізація розглядається як прояв колективного музикування, семантичні властивості якого закладені в тому, що імпровізатор психологічно спирається на формулу діалогу «запитання-відповідь» [76, с. 5]. Нарешті, «виконавська імпровізація часто виникає навіть в разі, коли виконавець впевнений, що він точно повторює знайдене виконавське рішення, проте насправді вносить у нього певні зміни» [76, с.10], що в ансамблевому музикуванні суттєво впливає на колективне художнє рішення, оскільки змушує кожного учасника регулювати свою партію.

Таким чином, імпровізаційність, притаманна творчому виконавському процесу, безсумнівно, висуває свої вимоги до готовності до сценічного партнерства музиканта.

*Уміння здійснювати самоконтроль* під час виступу й регулювати власну емоційність є необхідним для всіх виконавців, оскільки, з одного боку, процес мистецької творчості взагалі не може відбутися поза перебігом емоцій, а у виконавстві збігається з ним; з іншого боку, самоконтроль виконавця передбачає його здатність під час виступу фокусувати увагу на художній ідеї, вибірково й довільно спрямовувати її на ключові моменти виконавської інтерпретації, утримувати баланс між цілим і деталями, реагувати на вищезгадані імпровізаційні прояви, запобігати спонтанності виконання тощо.

Контроль власного виконання, зрештою, спрямовується на зіставлення знайденого інтерпретаційного рішення твору і його реального досягнення, дозволяючи вносити корективи в сам процес сценічної інтерпретації; тобто постає як єдність саморефлексії і саморегулювання безпосередньо під час виступу. Тобто, як зазначає І. Герсамія, з позиції зіставлення емоційності й самоконтролю сценічне виконавство розглядається у двох площинах – імпульсивній і об'єктивованій [31].

Для ансамблевого виконавства ці вимоги істотно посилюються, оскільки сценічне партнерство передбачає так би мовити «подвійну дію»

зазначеної якості, коли музикант на сцені реагує на свої дії і одночасно на гру партнера, невербально комунікуючи з ним.

Таким чином, сценічне партнерство в ансамблевому музикуванні реалізується тоді, коли створення спільного художнього результату спирається на розвиненість у партнерів певних особистісних психологічних якостей, а саме вміння слухати іншого і приймати його позицію, без чого неможлива творча взаємодія партнерів і знаходження спільного художнього рішення на всіх етапах партнерської взаємодії – як на підготовчому, так і безпосередньо під час виконання на сцені, а також на етапі рефлексії виступу.

На наш погляд, усі три виокремлювані вченими позиції акумулюються в поняття *артистизму* виконавця-музиканта як невід'ємного від власне самого акту сценічного виконавства і такого, що має свою специфіку в ансамблевому виконавстві (за О. Комаровською [54]).

Так, артистизм у психолого-педагогічних джерелах, зокрема стосовно музичної творчості і підготовки музикантів-виконавців, розглядається як ефективний інструмент впливу на публіку, – з одного боку, та як прояв ставлення музиканта до самого себе, тобто як засіб керування власними емоціями, волею, мотивацією, – з іншого. Артистизм у широкому розумінні виявляє себе як здатність сповіщати емоційну інформацію за допомогою рухів, міміки, інтонування голосом, тобто як свого роду перевтілення в «іншого». В музичному виконавстві «артистизм» є свого роду наповнення ситуації невербального спілкування особливим художнім смислом [13].

Зрозуміло, що артистизм охоплює надійність виконання, передбачає імпровізаційність та сценічний самоконтроль. Однак, його прояви унеможливаються поза оволодінням технічними навичками й уміннями, вивченням і досконалим знанням тексту твору тощо, оскільки виникає дисбаланс між зовнішніми проявами артистизму (мімікою, жестикулюванням, тобто способами невербального спілкування) і реальним

відтворенням нотного тексту, який може бути позбавленим досконалості, з перешкодами у втіленні художньо-інтерпретаційної ідеї тощо.

Як бачимо, музикант-виконавець (у нашому дослідженні майбутній вчитель музики) є актором, що має розвинути в собі артистизм, спрямований на сценічне донесення твору до публіки, а в ансамблевому виконавстві це спільний, так би мовити, колективний артистизм, який спрямований і на публіку, і на партнерську взаємодію безпосередньо.

Водночас, оволодіння певними виконавськими вміннями і набуття навичок виконання музики ще не означає оволодіння артистизмом, необхідним для впливу на публіку, що детально доводить І. Єргієв, який актуалізує проблему сценічного артистизму і акторського перевтілення музиканта з посиланням на праці таких відомих дослідників, як Л. Бочкар'єв, В.Петрушин, Ю. Цагареллі та ін. [42]. Найважливіший чинник, який вирізняє артистизм музиканта від «звичайного» виконання твору, що найчастіше буває спонтанно-емоційним, є як раз продуманий і спеціально створений «психоемоційний стан», що вимагає знань прийомів спеціальних акторських психотехнік і оволодіння ними. На наше переконання, для виконавців-партнерів по ансамблю, знов-таки, ця вимога посилює свою значущість у плані вже згаданого «чуття іншого».

Також висловлюємо переконання в тому, що поняття готовності педагога-музиканта до сценічного партнерства в контексті його професійного становлення загалом зіставляється з такою невід'ємною складовою професійності вчителя музики як комунікативна культура і володіння комунікативною компетентністю. Причому звернімо увагу на думку Є. Проворової стосовно існування певних відмінностей синонімічних дефініцій спілкування і комунікації в понятійному полі «партнерства». Зокрема, Є. Проворова проводить думку, що спілкування в педагогічному процесі можна розглядати як частину педагогічної комунікації, що здійснюється безпосередньо вербальними засобами. Натомість педагогічна

комунікація є взаємодією суб'єктів за допомогою комплексу засобів: крім вербальних, це й невербальні, інформаційно-комунікаційні тощо [93]. Для підготовки вчителя музики суттєвим є акцент на музичній комунікації, яка здійснюється у процесі музичної творчості, виконання, музичного сприймання тощо. А в педагогічному процесі виокремлюється поняття музично-педагогічної комунікації, зміст якої, у свою чергу, підпорядковується законам художньої логіки [93].

У такому разі, на наше переконання, діалог є притаманним всім іншим згадуваним поняттям і пронизує зміст решти дефініцій, складаючи основу партнерства, як музично-педагогічного, так і досліджуваного в дисертації – сценічного, формування готовності до якого істотно впливає, в такий спосіб, на професійну підготовку вчителя музики.

Водночас, розглядаючи ансамблеве виконавство як колективний продукт, все ж не слід забувати, що кожен із творців спільного художнього образу поряд з тим, що він є суб'єктом колективного творчого пошуку, залишається (як зазначалось вище) унікальною особистістю із власним світобаченням, ціннісними орієнтаціями в мистецтві, яка прагне в колективному творенні самореалізуватися, втілюючи власні ідеї, задовольняючи власні уподобання, дістаючи емоційно-естетичне задоволення від процесу творчості та його результату, поглиблюючи в такий спосіб мотивацію до подальшої співтворчості з однодумцями.

Зазначимо, що у психології самореалізація розглядається «центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, на якому практично самоздійснюється її «Я» (система цінностей)», у той момент, коли вона з потенційної можливості стає визначальним фактором життєдіяльності» [9, с.3]. Поряд з цим, наведемо тезу Н. Роджерс стосовно того, що реалізація особистістю свого потенціалу зумовлює достатньо складний процес змін і поєднується з готовністю особистості актуалізувати свій внутрішній ресурс [96]. У цьому контексті самореалізації виконавця найяскравішим зовнішнім

проявом готовності до сценічного партнерства постає «захоплення майбутнім результатом, що його відчуває особистість, політ її фантазії», а наслідком – виникнення натхнення як психічного стану «емоційної та операційної напруженості, зосередженості на предметі творчості» [50, с. 302].

Не потребує доказів, що виокремлені вище вимоги до виконавської надійності, імпровізаційності, регулювання емоційності і самоконтролю, артистизму наче подвоюються під час ансамблевого музикування, оскільки виконавець як співтворець колективного музичного образу відчуває власну відповідальність за «дію» кожної з цих якостей стосовно інших учасників музикування і спирається на такі самі якості інших виконавців, відчуваючи їхню підтримку та ефект «спільного дихання», «партнерського плеча» під час виступу.

Відповідно, для сценічного партнерства комунікативні якості виконавця безпосередньо під час виступу набувають значущості професійно-необхідних. Загалом, учені і педагоги-музиканти відносять музично-виконавську творчість як таку, включаючи виконання соло, до сфери спеціальностей комунікативно-орієнтованих за своєю специфікою [12; 84], оскільки виконавство невід'ємне від здатності виконавця комунікувати з автором (композитором) у процесі «прочитання» закладеної в музичному (нотному) тексті художньої інформації, а також спрямовувати власну знайдену інтерпретацію до слухача, що також є учасником комунікації з виконавцем, успішність якої залежить напряду від готовності останнього до міжособистісного спілкування. Таке розуміння специфіки виконавської творчості музиканта, наприклад, дозволило Н. Степановій навіть ввести в обіг дефініцію комунікативно-виконавських якостей музиканта, пов'язуючи їх не лише з ансамблевим виконавством, а таких, що притаманні музичному виконавству загалом [107].

Але вважаємо, що найбільш рельєфно комунікативні якості як необхідні для професії вчителя музики, поза якими не відбувається сценічне

партнерство, формуються саме в ансамблевому виконавстві і пронизують усі інші складники змісту готовності до такого партнерства. При цьому, як зазначає О. Комаровська, «виконавство є багатоскладовою діяльністю, що охоплює аналіз творів (музикантом, режисером, артистом), інтерпретацію реальності як першоджерела мистецького твору, виконавську майстерність у єдності концептуальної, світоглядної й технічної складових. Все ж стрижневий компонент виконавства – це донесення до реципієнта попередньо знайденого в репетиційному процесі варіанту прочитання твору, тобто *сценічний виступ*» [54, с. 99].

Відтак, сценічне партнерство в ансамблевому виконавстві музикантів має процесуальний характер; його перебіг є перманентним і охоплює три фази:

- *підготовча фаза*: кристалізація художнього задуму; аналіз твору як попередній пошук кінцевого художнього рішення у процесі комунікативної взаємодії виконавців; «вписування» своєї партії у спільний результат; вивчення тексту своєї партії кожним виконавцем-партнером невід’ємно від осмислення її функції в художньому цілому, тобто технічне вдосконалення, набуття виконавських навичок, підпорядкованих художньому задуму); крім того, враховуємо, що безпосереднє сценічне (концертне) музикування як ціль музично-виконавської діяльності спирається на попередньо набуті музично-теоретичні знання, практичні уміння і сформовані навички, поза якими неможливо досягти виконавської майстерності як інтегрального явища; на підготовчій фазі здійснюється і психологічна підготовка до виступу на сцені, тренування артистичних якостей із врахуванням особистісних особливостей кожного виконавця;

- *власне виступ на сцені*: публіці демонструється опрацьований матеріал, донеситься знайдене художнє рішення до слухача в умовах, коли «спрацьовує» ситуація сценічного виступу; також враховується, що високопрофесійне виконання художнього тексту, крім усталених складників



знайденого спільного бачення, містить імпровізацію, яка залежить від реагування конкретної аудиторії, настрою самих виконавців тощо; тобто передбачається, що виконавець на сцені здатний реагувати на імпровізації партнерів, а також відчувати реакцію публіки, отже – коригувати власне виконання; безперечно, постійно включеним має бути вміння контролю виконання безпосередньо під час виступу. Саме на цій фазі яскраво виявляє себе артистизм кожного партнера і ансамблю виконавців як єдиного колективу;

- *аналіз результату виступу*, як свого роду рефлексія «після-дія» з окресленням наступних творчих задач спільно з партнерами по виступу; цей етап дещо збігається з підготовчим етапом для наступного сценічного виступу.

Отже, можемо уточнити *сутність сценічного партнерства* стосовно майбутнього вчителя музики в контексті ансамблевого виконавства як комплекс багатогранних взаємозв'язків між музикантами, які є партнерами і рівноправними суб'єктами музично-творчого процесу, що реалізуються у спільно знайденій інтерпретації музичного художнього образу, котрий приймається кожним з учасників виконавського ансамблю як особистісна і художня цінність, сформована на основі розвиненості в кожного його художньої емпатії та рефлексії, і цілісно презентується ансамблем зі сцени глядачу-слухачу.

Як бачимо, сценічне партнерство реалізується безпосередньо на сцені під час виступу, але *готовність* до нього виявляється, а отже, і формується в підготовчому до виступу процесі (вивчення тексту, розуміння та інтерпретація авторського задуму, формування виконавського задуму, набуття необхідних для його реалізації мистецьких знань щодо виконуваного твору, виконавських умінь та навичок, зокрема навичок артистизму тощо), а також осмислюється на етапі після виступу і постає як саморефлексія виконавцем або виконавцями своїх здобутків.

Відтак, можемо дати робоче визначення ключового поняття дисертації – готовність до сценічного партнерства стосовно майбутнього вчителя музики як учасника музично-ансамблевого виконавства.

**Готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства** – це інтегральна багатокomпонентна якість музиканта–ансамблевого виконавця, що базується на взаємодії його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей на підґрунті розвиненої здатності міжособистісної і художньої комунікації; охоплює його ціннісні орієнтації в музичному мистецтві, зокрема в ансамблевому виконавстві; вмотивованість до творчої взаємодії учасників ансамблевого колективу у процесі створення виконавської інтерпретації музичного образу на етапах підготовки до виступу, під час виступу та рефлексії художнього результату після оприлюднення інтерпретації на публіці; вольову націленість на якнайповнішу реалізацію спільного задуму та індивідуальну творчу самореалізацію на основі досвіду виконавської діяльності та необхідної для цього системи знань та виконавських умінь.

Таким чином, можемо виокремити *компонентну структуру* готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в контексті засобів ансамблевого виконавства, що впливає із сутності феномену, а саме зазначена готовність містить компоненти:

- емоційний;
- когнітивно-рефлексивний;
- діяльнісно-операційний;
- мотиваційно-вольовий;
- власне комунікативний.

Для зручності викладу тексту дисертації зміст кожного компонента детально опишемо у 2.1, одразу ж зіставляючи його зі змістом критеріїв та показників досліджуваного поняття готовності.

Далі необхідно спроектувати сутність готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у площину саме вокально-ансамблевого виконавства, тобто окреслити потенціал вокально-ансамблевого виконавства для формування зазначеної якості у студентів-музикантів, що готують себе до професії вчителя (розглянемо в 1.3).

### **1.3. Педагогічний потенціал вокально-ансамблевого виконавства як засобу формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства**

Виокремлюючи вокально-ансамблеве виконавство як засіб формування готовності до сценічного партнерства, виходимо з того, що саме вокальна підготовка майбутнього вчителя музики, зокрема в українській музичній освіті, визнається стрижневим елементом його фахової підготовки поряд з виконавськими і методичними аспектами диригентсько-хорової діяльності (на що вказує А. Козир [53]). Це пояснюється історичними передумовами і особливостями національного менталітету українців, значущістю народно-пісенної творчості як «візитівки» української культури у світовому мистецькому просторі, визначною історичною роллю українських співаків у створенні іміджу українського мистецтва та формуванні вокальної культури загалом [53; 81;111].

Щодо китайської культури, то вважається, що з країн Сходу саме в Китаї зародилося мистецтво професійного співу. Вокальна музика Китаю, як і китайське музичне мистецтво загалом, має глибинне філософське підґрунтя, яке пов'язане з філософськими поглядами Конфуція. Саме Конфуцію приписують авторство знаменитої «Книги пісень» («Шицзін»), яка містить 305 пісень різних жанрів [5; 146;147].

У музикознавстві завжди був значним інтерес до східних культур і, передусім, до китайської вокальної музики. Ученими (Лю Лан [148], Цзо

Чжэнь-Гуань [127] та ін.) описуються специфічні риси китайської музичної культури, її зв'язок з національним світовідчуттям і національним мисленням китайського народу, його міфологією, етико-ритуальними нормами, стереотипами поведінки, що виявляється, наприклад, у такій характерній особливості, як оживотворення природи, специфічному для китайського національного менталітету чутті природи, до цілісного живого організму якої належить людина.

Останнім часом з'явилося чимало досліджень, автори яких здійснюють зіставлення китайської та української традицій. Зокрема, йдеться про вокальну музику і вокально-педагогічну традицію [17; 70; 39; 55; 132].

Однією з характерних рис китайської вокальної музики є її одноголосний характер і переважно сольна основа [124, с. 13], що пов'язано із специфічною фонетикою китайської мови, зокрема її багатозначністю залежно від мовленнєвого інтонування, де зміна нюансів може змінити смисл тексту [38, с. 64]. Але, як правило, до кожної пісні майже завжди додається інструментальний супровід і вказується конкретний музичний інструмент, що супроводжує мелодію. Загалом, невід'ємність вокальної та інструментальної лінії в пісенній творчості з опорою на конкретні інструментальні тембри, що створюють образний фон голосу, є характерною ознакою китайської вокальної традиції. У контексті дисертації це розставляє певні акценти в розкритті сутності сценічного партнерства у вокально-ансамблевому виконавстві, пов'язані, зокрема, з партнерством вокаліста і концертмейстера.

Незважаючи на те, що вокальна культура Китаю відмінна від інших національних, передусім, європейських традицій, українські та китайські вчені розглядають спільні аспекти вокальної підготовки: постановка голосу, володіння голосовим апаратом, формування співацьких умінь та навичок, темброво-інтонаційних (чистота інтонації, природність тембру), артикуляційно-дикційних навичок, співацького дихання, вокальної і

вокально-педагогічної та диригентської майстерності, інші аспекти [37; 93;111;134].

Як зазначають дослідники [69], сучасне вокальне мистецтво Китаю останнім часом акумулювало в собі спрямованість на європейські музичні орієнтири, що позначилося й на музично-педагогічних, у тому числі й методичних досягненнях. Такі тенденції є зумовленими соціокультурними процесами, які, з одного боку, засвідчують посилення збереження етнонаціональних мистецьких традицій, але з іншого – підпорядковуються процесам глобалізації культури і життя загалом, що має наслідком зближення культур, відкритість світу, широкі можливості обміну репертуаром, участю співаків різних цивілізаційних систем у спільних проектах тощо.

Стосовно музичної, в тому числі й вокальної педагогіки, вченими здійснюється зіставний аналіз китайської та європейської, зокрема української педагогіки з виокремленням спільних проблем і задач [69]. Так, як спільні завдання, які необхідно вирішувати на різних етапах вокальної підготовки, визначаються, наприклад, засвоєння майбутнім учителем музики знань з фізіології та анатомії співацького процесу, специфіки вокального дихання та постановки голосу (звукоутворення, артикуляційний апарат, дикція, чистота інтонування тощо), технічної майстерності та гігієни голосу як специфічного музичного інструменту, краса звучання [149, с.189].

Завданнями, які безпосередньо дотичні до вокально-ансамблевого виконавства і формування готовності до сценічного партнерства в цьому процесі, виокремлюються завдання відпрацювання вокальної мови для втілення музично-творчих завдань, а також невід’ємність співу від виконання сценічних завдань, причому на різних етапах роботи над вокальним твором, у тому числі й стосовно сценічної культури загалом. На цьому наголошує Лінь Є [69, с.16–19], узагальнюючи дослідження українських та китайських педагогів [3; 16; 21; 37; 119; 139; 150; 151; 152].

Тому далі у вивченні потенціалу вокально-ансамблевого виконавства, спираючись на досягнення української музичної педагогіки, розуміємо, що значною мірою висновки будуть стосуватися і можуть бути використані в підготовці педагогів-музикантів у китайській системі освіти.

Дотичним до розгляду дисертацією поняття вокально-ансамблевого виконавства є дослідження методичних аспектів хорового співу і підготовки студентів у хоровому класі, що, як правило, розглядається в комплексі з вокальною підготовкою. Це важливо відзначити, оскільки хоровий спів – це колективна творчість, що «вимагає від кожного учасника відчуття ансамблю, вміння слухати партнера, узгоджувати свої виконавські якості з індивідуальністю іншого виконавця» [22, с.100].

Так, серед українських учених, чії праці присвячені різним аспектам зазначеної проблеми, –В. Антонюк [3], Д. Бондаренко [11], Л. Василевська-Скупа [18], Л. Василенко [19], Н. Гребенюк [37], А. Зайцева [46], С. Сбігнева [100]. Серед китайських учених, у полі уваги яких перебувають питання роботи з вокально-хоровими колективами і вокальними ансамблями, – праці Бай Шаожун [5], Вей Лімін [20], Лінь Хай [71], Сі Даофен [101], Сунь Лінян [109], Ха Ту [119], Хоу Цзянь [120] та ін. Відзначимо також виконане в дотичному до проблеми дисертації ракурсі дослідження Ху Маньлі [124].

Однак, особливо рельєфно непересічний педагогічний потенціал вокально-ансамблевого музикування проступає в контексті формування готовності до сценічного партнерства як музикантської та педагогічної якості майбутнього вчителя, чому і присвячено параграф дисертації.

На наш погляд, вокально-ансамблеве виконавство в контексті формування готовності до сценічного партнерства слід розглядати, насамперед, як мистецьку дію в ситуації сценічного виступу, ціллю якої є створення сценічного художнього образу вокального ансамблевого твору. Слід виокремити такі аспекти цієї дії:

1) *вокально-ансамблеве виконавство як сценічна взаємодія*, пов'язана з акторською майстерністю кожного виконавця: оскільки вокальне виконавство у процесі підготовки майбутнього вчителя музики повноцінно реалізується ним у сценічному виступі, оскільки воно вбирає в себе усі риси драматичної дії, а отже передбачає сформованість у студента-музиканта, крім власне вокальних умінь і навичок та розвинених музичних здібностей, ще й суто акторські якості, тобто, до певної міри – володіння *акторською майстерністю*.

Як відомо, сценічний образ створюється в різних видах сценічної дії – у драмі, в опері, балеті, опереті, ляльковому театрі, естраді, виявляючи специфічні риси в кожному з них.

Для вокально-ансамблевого виконавства найближчими є дія оперна або опереткова, мюзикл (актор, «що співає», має володіти вокальними даними, загалом музикальністю, що доповнюється драматичним даром) та естрада (наприклад, «театр пісні», що, по суті, вбирає в себе ті ж елементи, оскільки вокальний номер на естраді підпорядкований тим самим законам сценічної драматургії).

Тому природно, що в мистецтвознавчій та психолого-педагогічній літературі традиційно досліджується сценічний художній образ переважно стосовно драматичного актора [54, с.119–128]. Сценічне партнерство в такому контексті виявляє себе у здатності майбутнього вчителя музики до *сценічного переживання* у процесі творення вокального образу (пісні, романсу, оперних форм тощо), що спрямовано на *сценічне перевтілення* виконавця – входження в роль персонажа оперної вистави, прийняття для себе обставин, що пропонує пісня або романс тощо. У сценічному переживанні відбувається внутрішнє прийняття ролі [7] – на основі розвиненої уяви, активізації емоційної сфери та емоційного й життєвого, сценічного досвіду актора, а також інтерпретаційного і виконавського досвіду музиканта.

Однак, як зазначає С. Гмиріна стосовно важливості сценічного переживання і сценічного перевтілення саме артиста-вокаліста, посилаючись зокрема на ідеї К. Станіславського, «сценічний образ вокаліста – це новий живий характер, який народжується в результаті складного процесу – одночасного «озвучення» вокального твору й акторського втілення яскраво виражених особистісних якостей персонажа. Оскільки зовнішня характерність героя вокального твору не завжди співпадає з характерними рисами самого вокаліста, то створення сценічного образу здійснюється за формулою «стати іншим, залишаючись самим собою», дотримання якої приводить до перевтілення. Тільки після цього можна говорити про створення нового живого характеру» [31, с. 49–50].

Саме в переживанні, коли найактивніше задіюється емоційна сфера виконавця, а далі здійснюється рефлексія пережитого, відбувається привласнення цінностей, що важливо для вокально-ансамблевої діяльності педагога-музиканта. Як слушно зазначає А. Козир, «ціннісне ставлення у процесі засвоєння творів мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до мистецьких творів як характерної ознаки творчої самодіяльності особистості» [52, с. 142].

Олюдненням і процесуальним зовнішнім виявом переживання, реалізацією переживання як внутрішньої дії у сценічній дії, постає сценічне перевтілення [57]. Зрозуміло, що в музиканта-виконавця воно трансформується у представлення інтерпретаційного рішення на публіку, в яке закладено не лише «озвучення» композиторського тексту, а й інтегральний комплекс особистісних якостей виконавця – його емоції, переживання, уява, фантазія, здатність імпровізування, інтелект, здатність художньої емпатії та рефлексії, уміння самоконтролю, згадуваний артистизм тощо.



Цей аспект готовності до сценічного партнерства є дотичним до сфери театральної педагогіки, зокрема, до поняття педагогічного артистизму, хоча і не тотожний йому. Узагальнюючи різні погляди на феномен педагогічного артистизму, В. Костюков формулює сутність поняття артистизму стосовно майбутнього вчителя музики – як «особистісної якості, що формується у процесі духовно-практичного освоєння студентом виконавсько-сценічних різновидів творчої музично-педагогічної діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні та самоосвіті»; а підкреслюючи важливість занять з постановки голосу як спрямованих на сценічне представлення творів, дослідник розглядає у зв'язку з цим педагогічно-артистичні уміння як складний організаційний комплекс, де «безпосередньо вокально-технічні уміння щодо чистоти інтонування, опори й розподілу дихання, «близького» звуку, кантиленного співу, рухливості голосу тощо нерозривно пов'язані із уміннями діалогічного спілкування з музичним твором, художньо-творчої інтерпретації й вокально-сценічного втілення художнього образу вокального твору, педагогічної комунікації із учнівською аудиторією» [56, с. 36–37]. Суголосним висловленому є дослідження сценічної культури Ген Цзінхен, в якому така культура розглядається як «багаторівнева сукупність фізичних, моральних і духовних якостей особистості вчителя, які в єдності своїй породжують гармонію добра і краси у вивченні мистецтва музики в умовах концертної музично-виконавської діяльності, а також сприяють особистісному та професійно-педагогічному саморозвитку» [30, с. 8].

У цьому контексті бачимо, що формування готовності до сценічного партнерства у вокально-ансамблевому виконавстві може бути використано і стосовно педагогічного артистизму;

2) власне *ансамблевий аспект* вокального виконавства, в якому безпосередньо й реалізується готовність до сценічного партнерства з урахуванням попереднього аспекту – «виконавство як сценічна взаємодія»:

розвинені у вокаліста вищезазначені драматичні акторські якості немов накладаються на специфіку художнього матеріалу, який опановується для сценічної презентації, а також на специфічний потенціал саме *вокальної* творчості і вокальної підготовки студента-музиканта, що готує себе до педагогічної діяльності.

Так, для майбутнього вчителя музики це означає, що:

- сформована готовність до сценічного партнерства через розвиток акторських якостей озброює його практичними вміннями встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з майбутніми учнями, навичками емоційного впливу на них з метою мотивування до розв'язання навчальних і виховних задач, освоєння творів тощо, тобто розкриває ширші можливості й оптимізує досягнення високих навчальних і художніх результатів як на уроках музики, так і в керуванні дитячим хоровим колективом, вокальними і вокально-інструментальними ансамблями, в організації учнівського сприймання музичних творів тощо;

- специфіка вокально-ансамблевого виконавства, що зумовлена такою важливою особливістю «музичного інструменту» співака, яким є голос, націлює на розкриття, розвиток і використання його можливостей в педагогічній творчості, безпосередньо у встановленні довірливих взаємин, чутті найтонших нюансів емоцій через інтонування. Адже у процесі виконання співак *безпосередньо* інтонує емоції, закладені в музичний твір автором, та свої власні емоції, викликані твором. Метафорично можна сказати, що «інструментом» вокаліста є він сам, його співацький голос без опосередкування будь-яким іншим інструментом. У цьому закладено значний потенціал для художньо-інтерпретаційного виявлення особистого ціннісного ставлення і для багатогранної комунікації з глядачами-слухачами та учнями.

Зазначимо також: ансамблеве партнерство у вокальному виконавстві виявляє себе у двох іпостасях:

- як ансамбль партнерів-вокалістів;
- як ансамбль «вокаліст-концертмейстер»; причому концертмейстером може виступати музикант-інструменталіст або інструментальний (оркестровий) колектив; у такому разі може передбачатись участь диригента як ще одного ансамблевого партнера.

Крім зазначених аспектів, суттєвого значення в розкритті потенціалу вокально-ансамблевого виконавства як сценічної дії для формування готовності до сценічного партнерства набуває закладена в ньому *поліхудожність* мислення.

Автори численних досліджень акторської творчості, режисери і актори [7; 51; 57; 59; 74; 106; 113, 145] наголошують на синтетизмі акторської творчості, невід'ємному від творення актором образу із застосуванням засобів різних видів мистецтва, що й передбачає у нього *розвинене чуття цілісної поліхудожності образу*.

Така поліхудожність образу, створюваного у вокально-ансамблевому виконавстві як сценічній дії, а отже йу процесі творчого мислення виконавців, впливає із синтетичності цієї сценічної дії: ця дія має візуальний виразний ряд, витoki якого – в образотворчому мистецтві і навіть архітектурі як складниках сценічного образу (костюм, грим, реквізит, декорації, світлова партитура тощо), та пластичний виразний ряд, пов'язаний зі сценічним рухом виконавця (жестикулювання, міміка, сценічна пластика тіла), побудовою мізансцен.

Зауважимо: для виконання оперної арії або ансамблю, опереткового номеру зовнішній візуальний ряд є до певної міри заданим режисерським баченням, утіленим в різних постановках, на які може орієнтуватися студент-музикант; а от для виконання вокальних творів інших жанрів (пісня, романс тощо) виконавець повинен уміти більш самостійно обирати зовнішню атрибутику, створювати пластичну лінію, мізансцени, що потребує відповідних знань та умінь у різних видах мистецтва.

Усе це передбачає як розширення світогляду в різних мистецтвах, так і комунікацію партнерів стосовно використання певних засобів у спільному творенні сценічно-ансамблевого образу. Для майбутнього вчителя музики це також розширює можливості художньої і особистісної комунікації з учнями. Як слушно зазначає О. Щолокова, «широкий художній кругозір, освіченість майбутнього вчителя музики, його знання різних мистецтв і компетентність у різних сферах мистецької діяльності, є важливими для здійснення своїх професійних функцій» [137, с.12].

Звернімо також увагу на специфіку вокального виконавства як мистецтва «створення голосових образів», при тому, що голосовий апарат виконавця є «синтетичним утворенням», а у створенні образу бере участь безліч компонентів, зокрема, «поєднання музичного і літературного», що базовано не на зображенні, а на емоціях і почуттях [23, с. 7]. Як вказує Л.Тоцька, еталон співочого тону «забезпечується універсальністю звучання людського голосу, універсальністю музичної мови та універсальністю людських емоцій» [23, с. 8].

Для сценічного виступу вокаліста характерною є процесуальна природа сценічної дії, яка розгортається в часі, а отже захоплює паралельно виконавців і глядачів-слухачів. У такий спосіб партнерство наче «помножується»: крім співпереживання і співтворення з партнерами під час вокально-ансамблевого виконавства на сцені вступає в дію й партнерство з публікою: розвинені емпатійні здібності стосовно аудиторії глядачів-слухачів суттєво впливають на художній ефект виступу і засвідчують готовність до сценічного партнерства, що потім проектується на формування вмінь майбутнього вчителя встановлювати діалог з учнями.

І для драматичного актора, і для вокаліста серед різних засобів акторського синтезу першорядного значення набуває володіння словом як носієм сюжетного змісту і смислового підтексту у створенні художнього образу. Причому, для драматичного актора слово, вербальна інтонація є

одним з основних засобів творення художньо-сценічної образності в єдності сюжетної інформативності самого слова і закладеному в його невербальних глибинах смислового підтексту, що доповнюється рухом, мімікою як також невербальними «підсилювачами» підтекстової емоційної інформації в її впливі на глядача-слухача. Як писала М.Кнебель, «сигналізація мовленням» є основою основ сценічного мистецтва» [51, с. 9, 10].

Але для виконавця-співака ця вимога в різних музичних жанрах проступає з різною глибиною: в пісенних і романсових наче збігається з вимогою до словесної дії у драматичного актора; в опері – з одного боку, наче поступається інформативній першості музики, але високою залишається вимогливість до артикуляційно-дикційної культури виконавця. В ансамблевому музикуванні вимога до слова як носія сюжетної інформативності в будь-якому жанрі зростає, оскільки через слово відбувається спілкування як виконавців із глядачем-слухачем, так і між собою, без чого неможливим є втілення художнього образного змісту. Як слушно зазначає О. Комаровська, від виконавця потребується наявність особливої емпатії як чуття зміни настроїв і психологічних станів публіки, крім множини інших притаманних акторству видів емпатії; а це також потребує від нього миттєвої рефлексії, через яку він коригує перебіг процесу творення образу [54]. Слід додати, що така сама розвинена емпатія необхідна учасникові ансамблю стосовно чуття й реагування на найменші зміни у настрої, стані, внесення імпровізаційності в хід виконання партнером тощо.

Крім того, для музиканта-виконавця «словом» є музичний текст і закладений в ньому підтекст. Так чи інакше, стосовно вокального мистецтва потенціал вокально-ансамблевого виконавства, що міститься у вербальному тексті, посилюється музичною драматургією, яка й поглиблює проникнення в підтекст через її емоційний смисл.

Якщо порівняти окреслені аспекти потенціалу вокально-ансамблевого виконавства стосовно формування готовності до сценічного партнерства з

виокремлення педагогічною наукою сутності педагогічної майстерності (її функцій, розуміння педагогічної техніки, задатків та здібностей, необхідних для продуктивної педагогічної творчості тощо), то стає очевидним, що більшість вимог до професійної майстерності вчителя суголосні тим якостям, які розвиває і на які спирається вокально-ансамблеве виконавство як засіб формування готовності до сценічного партнерства. А реалізоване партнерство у виконавстві слугує оптимальною площиною досягнення педагогічної майстерності.

Такими здібностями вчені називають (за: [91]):

- *комунікативність* як професійну здатність педагога, що характеризується «потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування» [49, с. 47];

- *перцептивні здібності* як професійну проникливість і динамізм особистості, тобто особливу емоційну організацію самого вчителя, що позначається на володінні ним здатністю активно впливати на іншу особистість, прийомами реалізації внутрішніх резервів партнера у спілкуванні, вміннями зрозуміти позицію іншого, «читати» його внутрішній стан;

- *емоційну стабільність* як здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що можуть провокувати емоційний зрив;

- *креативність* як здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації;

- специфічну *психотехніку*, яка спрямована на те, щоб викликати в учнів емоційний відгук; зокрема, йдеться про мовлення вчителя в поєднанні з невербальною поведінкою й володінням прийомами невербальної комунікації, а також психомоторику вчителя, яка виявляє себе у виразних

рухах і загальній моториці тіла, що сприяє встановленню міжособистісної взаємодії.

Загалом, партнерський аспект визначається як один з центральних аспектів педагогічної дії, «що відбувається за законами спілкування. Учитель і учень постають як суб'єкти спілкування, тому пасивність хоча б одного з них призводить до порушення контакту і, зрештою, до зниження ефективності педагогічної діяльності. З цього погляду навчання й виховання постає як творче спілкування вчителя та учня, результатом якого є формування не тільки знань і вмінь, а й системи ставлення учня до себе, до інших, до світу»; а продуктивність такої дії залежить від уміння вчителя «створити систему діалогу в спілкуванні з учнем» [91, с. 18, 19; 116].

Дослідниками педагогічної майстерності виокремлюється і рефлексивний аспект: щоб здійснювати рефлексивне керівництво розвитком учнів, учитель має бути здатним керувати собою і через себе всіма компонентами педагогічної діяльності...на підставі зворотного зв'язку,...бачення внутрішньої картини світу дітей і того, як вони сприймають дії педагога»[91, с.29].

Проводимо аналогію між сценічним партнерством у вокально-ансамблевому виконавстві і педагогічною діяльністю вчителя, що логічно встановлюється у творчих комунікативних, емпатійних та рефлексивних складниках взаємодії а) вчителя з учнівською аудиторією і б) вокаліста-виконавця – з глядачами-слухачами:

- обидві аудиторії для досягнення результату мають перетворитися на співтворців виконавців та вчителя;
- обидві аудиторії складаються з особистостей, які різняться за характерами, темпераментами, індивідуальними особливостями, уподобаннями в мистецтві тощо;
- і в ситуації виступу (у глядацькій аудиторії), і в навчальній ситуації може виникати і виникає численна кількість несподіваних і нестандартних

моментів, для розв'язання яких у кожного виконавця-ансамблевого партнера як майбутнього вчителя музики має бути розвиненою емпатія, рефлексія, самоконтроль, мобільність реагування і коректування своїх дій, імпровізаційні здібності. Тобто сценічна і педагогічна техніка мають спільне: це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент емоційного і виховного впливу, володіти собою (своїм голосом, тілом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і вербальними та невербальними засобами впливу на інших [91, с. 34].

З огляду на зазначене, не випадково діяльність учителя часто порівнюють з мистецькою творчістю [48].

Таким чином, потенціал вокально-ансамблевого виконавства як засобу формування в майбутнього вчителя музики готовності до сценічного партнерства полягає в тому, що:

- вокально-ансамблеве виконавство є оптимальною площиною для вчителя мистецтва, зокрема майбутнього вчителя музики для його професійного зростання в напрямі розвитку здатності встановлення комунікації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, вміння вести діалог;

- вокально-ансамблеве виконавство створює широкі можливості формування готовності до сценічного партнерства у процесі навчання студента-музиканта як майбутнього педагога в силу своєї художньої специфіки: голос виконавців як «музичний інструмент» є найбільш наближеним до слухача у втіленні емоцій та почуттів, що у сценічному партнерстві під час ансамблевого виконавства посилює дієвість.



## Висновки з першого розділу

Проаналізовано поняття сценічного партнерства як соціальний феномен та як феномен мистецької творчості, пов'язаної зі сценічною дією.

На основі теоретичного аналізу з позиції мистецької педагогіки уточнено сутність сценічного партнерства стосовно майбутнього вчителя музики в контексті ансамблевого виконавств – як комплекс багатогранних взаємозв'язків між музикантами – партнерами і рівноправними суб'єктами музично-творчого процесу, що реалізуються у спільно знайдений ними інтерпретації музичного художнього образу, котрий приймається кожним з учасників виконавського ансамблю як особистісна і художня цінність, сформована на основі розвиненості в кожного художньої емпатії та рефлексії, і цілісно презентується ансамблем зі сцени глядачу-слухачу.

Уточнення сутності готовності до сценічного партнерства спирається на тезу про те, що його зміст невід'ємний від змісту конкретної діяльності, до якої така готовність формується, тобто від ансамблевої виконавської творчості, передусім ансамблевого сценічного виступу, успішність якого визначається надійністю, імпровізаційністю, вмінням музиканта регулювати власну емоційність і здійснювати самоконтроль на сцені, артистизмом. Враховується, що сценічне партнерство в музичному ансамблевому виконавстві в цілому має процесуальний характер, складаючись з підготовчої фази, фази виступу на сцені, фази рефлексії виступу.

У такий спосіб, готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства уточнюється як інтегральна багатокomпонентна якість музиканта–ансамблевого виконавця, що базується на взаємодії його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей на підґрунті розвиненої здатності міжособистісної і художньої комунікації; охоплює його ціннісні орієнтації в ансамблевому виконавстві; вмотивованість до взаємодії з учасниками ансамблевого колективу у процесі створення виконавської

інтерпретації на етапах підготовки до виступу, під час виступу та рефлексії художнього результату після оприлюднення на публіці; вольову націленість на якнайповнішу реалізацію спільного задуму та самореалізацію на основі досвіду виконавства та необхідної для цього системи знань та виконавських умінь.

На основі уточнення сутності сценічного партнерства стосовно засобів ансамблевого виконавства та готовності до такого партнерства визначено структурні компоненти такої готовності: емоційний; когнітивно-рефлексивний; діяльнісно-операційний; мотиваційно-вольовий та комунікативний як інтегральний стосовно решти компонентів.

У розділі розкрито педагогічний потенціал ансамблевого, передусім вокально-ансамблевого, виконавства як засобу формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства. З'ясовано, що:

- по-перше, вокально-ансамблеве виконавство є оптимальною площиною для майбутнього вчителя музики у напрямі розвитку здатності встановлення комунікації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, уміння вести діалог;
- по-друге, вокально-ансамблеве виконавство створює широкі можливості формування готовності до сценічного партнерства у процесі навчання студента-музиканта як майбутнього педагога в силу художньої специфіки: голос виконавців як «музичний інструмент» є найбільш наближеним до слухача у втіленні емоцій та почуттів, що в сценічному партнерстві під час ансамблевого виконавства посилює дієвість.

Таким чином, у першому розділі розв'язано перше і друге завдання дисертації.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях дисертанта № 121–123, 142 Списку джерел, використаних у першому розділі.

## Список джерел, використаних у першому розділі

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студентов высших педагогических заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности и общения / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности : в 2 т. Хрестоматия. – Самара, 2002. – Т. 2. – С. 301–330.
3. Антонюк В. Г. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва / В. Г. Антонюк // Науковий вісник НМАУ імені П. Чайковського. – К. : НМАУ, 2002. – Вип. 16. – С. 178–186.
4. Афоніна О. Соціальна безпека: проблеми становлення соціального партнерства в Україні / О. Афоніна // Вісник Національної академії державного управління при президентів України. – 2011. – № 4. – С. 241–249.
5. Бай Шаожун. Из истории развития вокального искусства / Бай Шаожун // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Ч. III. – С. 203–207.
6. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство : статьи и очерки / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
7. Барнич М. М. Акторське «переживання в ролі» як творчий процес : автореф. дис....канд. мистецтвознавства : 17.00.02 – Театральне мистецтво / М. М. Барнич. – К. : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського, 2007. – 19 с.
8. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – 3-е изд. – М. : Художественная литература, 1972. – 470 с.
9. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб./ І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.

10. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) / В. С. Библер. – Москва : Издательство политической литературы, 1991.

11. Бондаренко Д. В. Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Д. В. Бондаренко ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 20 с.

12. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : «Классика – XXI», 2008. – 352 с.

13. Бурлаков М. С. Методика подготовки музыканта-инструменталиста к концертному выступлению : краткий курс лекций / М. С. Бурлаков. – Изд-во Городец, 2017. – 131 с.

14. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

15. Ван Лей. Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Лей. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 23 с.

16. Ван Цзяньшу. Взаємодія психологічних механізмів регулювання вокально-виконавської діяльності співака / Ван Цзяньшу // Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. – № 10 (245), травень 2012. – С. 70–76.

17. Ван Цзяньшу. Вокальне виконавство як специфічна творчої діяльності / Ван Цзяньшу // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка : Педагогічні науки. – Луганськ : ЛНУ, 2011. – Ч. 1, № 20 (231). – С. 215–219.

18. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Л. П. Василевська-Скупа. – Вінниця, 2007. – 22 с.

19. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис.

... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) / Л. М. Василенко. – К., 2003. – 21 с.

20. Вей Лімін. Культурні традиції у підготовці китайських студентів до співацької діяльності / Вей Лімін // Національно-культурний простір України XXI ст.: стан і перспективи. – К. : НАКККиМ, 2010. – С. 339–344.

21. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій / Вей Лімін // Молодь і ринок. –2011. – Вип. № 10 (81). – С. 159–163.

22. Веньцун Лю. Модель формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва / Веньцун Лю // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. – 2016. – № 1. – С. 99–104.

23. Вокально-педагогічний репертуар для баритону та басу (з хрестоматією) : навчально-методичний посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / автори-упорядники Агеєв Д. В., Кисилевська Т. В; передмова Л. Тоцької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 170 с.

24. В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів : монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко ; авт. кол.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех [та ін.]. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 504 с.

25. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

26. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш ; Луган. нац.пед. ун-т імені Тараса Шевченка. –Х., 2006. – 475 с.

27. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

28. Галузинський В. М. *Педагогіка: теорія та історія* : навч. посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Москва : Вища шк., 1995. – 237 с.
29. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності / С. В. Гаркуша // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 198–201.
30. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : автореф дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Ген Цзінхен. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 24 с.
31. Герсамія І. Е. К проблеме психологии творчества певца / И. Е. Герсамия. – АН ГССР. Тбилиси : Мецниереба, 1985. – 164 с.
32. Гершунский Б. С. *Философия образования* : учеб.пособ. для студентов высш. и сред.пед. учебн.зав. / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
33. Гмиріна С. В. Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема / С. В. Гмиріна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 14. Теорія і методика мистецької освіти. – 2013. – № 14 (19). – С. 46–50.
34. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 366 с.
35. Горбенко С. С. *Музична освіта сьогодення: гуманістичні вектори розвитку* / С. С. Горбенко // *Розвиток художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін на основі інтегративного підходу* : монографія / О. М. Отич, С. О. Соломаха, І. В. Дубінець [та ін.]. – Бердянськ : ФО-П Ткачук, 2014. – С. 29–36.
36. Готлиб А. Д. *Основы ансамблевой техники* / А. Д. Готлиб – М. : Музыка, 1978. – 94с.

37. Гребенюк Н. Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака / Н. Є. Гребенюк // Музичне виконавство : наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. – К. : НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С. 156–165.

38. Грубер Р. И. Всеобщая история музыки. Ч. 1 / Р. И. Грубер. – М., 1960. – 488 с.

39. Гуральник Н. Особливості китайської вокальної школи / Н. Гуральник, Сяо Юй Цой // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 3. – С. 6–7.

40. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии [Электронный ресурс] / Э. Гуссерль. – 1913. – Р. 2, гл. 1, § 28. – Режим доступа:

<http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000074/index.shtml>. – Загл. с экрана.

41. Денисюк І. С. Формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / І. С. Денисюк ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2017. – 23 с.

42. Ергиев И. Д. Артистизм музыканта-инструменталиста / И. Д. Ергиев. – Одесса : Астропринт, 2014. – 284 с.

43. Эстетика : підручник / Л. Т. Левчук [та ін.] ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 520 с.

44. Єрошенко О. В. Вокальна підготовка в навчанні студентів напряму «театральне мистецтво» (на прикладі ХДАК) / О. В. Єрошенко // Культура України : зб. наук. пр. – Х. : ХДАК, 2013. – Вип. 42, ч. 2. – С. 158–166.

45. Зайцева А. В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і

методика мистецької освіти : збірник наукових праць. Вип. 18 (23). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 97–101.

46. Зайцева А. В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності / А. Зайцева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колект. монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 357–365.

47. Зязюн І. А. Естетичні засади педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації : збірник наукових праць. – Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2006. – № 2 (Педагогічні науки). – С. 11–21.

48. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

49. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М, 1987. – 190 с.

50. Киричук О. В. Основи психології : підручник / О. В. Киричук, В. А. Роменець. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.

51. Кнебель М. О. Слово в творчестве актера / М. О. Кнебель. – М. : ГИТИС, 2009. – 160 с.

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

53. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04 / Козир Алла Володимирівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 43 с.



54. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія / Оксана Анатоліївна Комаровська. – Івано-Франківськ, НАІР, 2014. – 412 с.

55. Комаровська О. А. Китайські народні традиції в музичному навчанні українських школярів / О. А. Комаровська, Цяо Чжи // Мистецтво та освіта. – 2017. – № 4. – С. 6–10.

56. Костюков В. В. Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / В. В. Костюков. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2017. – 268 с.

57. Кочнев В. И. Понятия сценической заразительности, убедительности и обаяния в системе К. С. Станиславского / В. И. Кочнев // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 108–114.

58. Кравченко С. А. Социологический энциклопедический англо-русский словарь / С. А. Кравченко. – М. : АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2004. – 512 с.

59. Кристи Г. В. Воспитание актера школы Станиславского: учеб. пособие для театр. ин-тов и училищ / Г. В. Кристи. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1978. – 430 с.

60. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Крицький. – К., 1999. – 180 с.

61. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.

62. Кузин А. С. Урок в театральном вузе. Особенности обучения на младших курсах театральной профессиональной школы (Из опыта работы) / А. С. Кузин. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2003. – 48 с.

63. Кузнецов В. М. Культура партнерства как культура жизни / В. М. Кузнецов // Безопасность Евразии. – 2010. – № 2. – С. 7–52.

64. Лавриш І. М. Дорослі і діти: партнерство у сценічній творчості / І. М. Лавриш // Мистецтво та освіта. – 2019. – № 1 (91). – С. 51–54.
65. Ланіна Т. О. Теоретичні основи вокального ансамблевого виконавства / Т. О. Ланіна // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. – 2017. – № 2. – С. 46–50.
66. Лимаренко Л. І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів : монографія / Л. І. Лимаренко. – Херсон : ХДУ, 2016. – 484 с.
67. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 378 с.
68. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти/ С. А. Литвиненко. – К. :НПУ імені М. П. Драгоманова 2005. – 40 с.
69. Лінь Є. Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання :дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання; НПУ ім. М. П. Драгоманова / Лінь Є. –К., 2017. – 258 с.
70. Лінь Сяо. Методичні засади формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку у школі мистецтв : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02– теорія та методика музичного навчання; НПУ імені М. П. Драгоманова / Лінь Сяо. – К., 2017. – 215 с.
71. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю / Лінь Хай // Педагогіка вищої середньої школи : збір. наук. пр. / Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Ч. I, № 12 (Спецвипуск:Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології). – С. 265–271.

72. Локарева Г. В. Проблеми формування професійного спілкування майбутніх акторів / Г. В. Локарева, Н. В. Стадніченко // Вісник Запорізького національного університету – № 2(18), 2012. – С. 127–131.

73. Лукашевич М. Партнерство соціальне / М. Лукашевич, М. Недюха // Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.

74. Люй Янь. Современные и традиционные методы обучения сценической речи в китайской театральной школе: Из опыта преподавания в Шанхайской театральной академии: дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.01 – Театральное искусство / Люй Янь. – СПб, С-Петербург. гос.акад.театр.ис-ва, 2005. – 166 с.

75. Лю Лю. Теория и практика актерского тренинга в современной китайской театральной школе: дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.01 – Театральное искусство / Лю Лю. – СПб, С-Петербург. гос.акад.театр.ис-ва, 2009. – 184 с.

76. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. М. Мальцев. – М. : Музыка, 1991. – 88 с.

77. Мар'яненко І. Марко Лукич Кропивницький (Зі спогадів) / І. Мар'яненко // Спогади про Марка Кропивницького : зб. пр. – С. 98–113.

78. Мар'яненко І. О. Сцена, актори, ролі / І. О. Мар'яненко. – К. : Мистецтво, 1964. – 180 с.

79. Матвєєва О. В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / О. В. Матвєєва. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 20 с.

80. Мережко Ю. В. Виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції / Ю. В. Мережко, О. П. Петрикова, С. Л. Леонтєєва //

ScienceandEducationNewDimension. HumanitiesandSocialSciences. –V (23) I.: 139  
2017.–PP. 71–74.

81. Мистецько-освітні обрії творчості Анатолія Авдієвського :навч.-метод.пос. Нотна хрестоматія / за заг.ред. С. Ю. Коробецької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2017. – 185 с.

82. Мізяк В. Д. Режисерський метод П. К. Саксаганського / В. Д. Мізяк// Театральне, кіно-, телемистецтво, хореографія[Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ic.ac.kharkov.ua/ic\\_old\\_2016/RIO/ku/kultura33/32.pdf](http://www.ic.ac.kharkov.ua/ic_old_2016/RIO/ku/kultura33/32.pdf). – Заголовок з екрана.

83. Молоченко В. В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності : автореф. ...канд. пед. наук. – 13.00.04 / В. В. Молоченко. – Вінницький держ.пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2017. – 24 с.

84. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – Изд. третье. – М. : Музыка, 1967. – 310 с.

85. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.

86. Олексюк О. М. Феномен «зовнішнього» і «внутрішнього» діалогу як механізм духовного єднання суб'єктів мистецької освіти / О. М. Олексюк // Креативна педагогіка / Академія міжнар. співробіт. з креат. педагогіки. – Вінниця, 2012. – Вип. 5. – С. 80–84.

87. Оруджева С. Е. Сутність і особливості феномена соціального партнерства в юридично-правовій сфері: педагогічний аспект / С. Е. Оруджева // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 124–130.

88. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – 752 с.
89. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
90. Паньків Л. І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті / Л. І. Паньків // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 17 (218), Ч. II. – 2011. – С. 121–124.
91. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
92. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К, 1997. – 401 с.
93. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. ... канд.пед.наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Є. М. Проворова ; Нац.пед.ун-т імені М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 19 с.
94. Психологические теории и концепции личности : краткий справочник / Горностай П., Титаренко Т. (ред.) // Психология личности : словарь-справочник. – К. : Рута, 2001 [Електронний ресурс] <http://psylib.org.ua/books/psiteol/txt41.htm>.
95. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02; 13.00.04 / О. Є. Реброва ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : 2013. – 46 с.
96. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
97. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

98. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
99. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/>. – Назва з екрана.
100. Сбігнева С. С. Вокальна творчість актора драматичного театру: мистецтвознавчий та психолого-педагогічний аспекти : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. – Музичне мистецтво / Харк.держ.ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського / С. С. Сбігнева. – Харків, 2009. – 16 с.
101. Сі Даофен. Методика співацького навчання майбутніх учителів музики Китаю / Сі Даофен // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : ДДПУ, 2015. – Вип. LXXII. – С. 112–118.
102. Скоробогата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>. – Назва з екрана.
103. Сластенин В. А. Педагогіка : учеб. пос. для студ. высш.пед.учеб.завед. // В. А.Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А.Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
104. Словник української мови : в 11 томах. Том 6. – 1975. – С. 79.
105. Соболев Н. Художньо-творча толерантність у контексті інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики / Н. Соболев // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі . – 2016. – № 1. – С. 31–34.
106. Станиславский К. С. Работа актера над собой / Константин Сергеевич Станиславский. – М. : Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 472 с.

107. Степанова Н. В. Развитие коммуникативно-исполнительских качеств у студентов музыкального колледжа в классе фортепиано : дисс. ... канд.пед.наук. 13.00.02: Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Н. В. Степанова. – Челябинск. Южно-Уральск. госуд.ин-т ис-в им. П.И.Чайковского, 2011. – 224 с.

108. Степанов В. Н. Чувство ансамбля как профессиональная компетенция театрального актера и тренинговая работа / В. Н. Степанов, О. В. Торопова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 288–294.

109. Сунь Лінян. Особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики / Сунь Лінян // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXV. – Слов'янськ : ДДПУ, 2016. – С. 50–56.

110. Сунь Миньхань. Актерское мастерство в китайском классическом театре / Сунь Минхань // Культура народов Причерноморья. – 2011. – № 214. – С. 152–154. – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/65111>.

111. Тан Цземін. Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах : автореф.дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання/ Тан Цземін ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – 23 с.

112. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф.дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004.–39 с.

113. Топорков В. О. Станиславский на репетиции / В. О. Топорков. – М. : АСТ-Пресс, 2002. – 272 с.

114. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф.

дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.

115. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 351 с.

116. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / В. І. Федоришин ; під наук. ред. А. В. Козир // Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія. – Вид. друге, допов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с.

117. Фоломєєва Н. А. Значення навчально-методичного комплексу з дисципліни «Ансамбль (естрадний вокальний)» у системі сучасної вищої педагогічної мистецької освіти / Н. А. Фоломєєва // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [редкол.: Ю. А. Картава, О. Г. Козлова, С. М. Кондратюк та ін.]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – Т. 1. – С. 211–214.

118. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. ... канд.пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 21 с.

119. Ха Ту. Особливості співацьких традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в Китаї / Ха Ту // XI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації»: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 28–29 травня 2013 р.) / [упорядники: С. М. Садовенко, З. О. Босик]. – К. : НАКККіМ, 2013. – С. 188–192.

120. Хоу Цзянь. Художній світ китайської народної опери: діалог культур : автореф. ... канд.мистецтвознавства: 26.00.01 – теорія та історія культури НМАУ ім. П.І.Чайковського / Цзянь Хоу. – К., 20 с.



121. Хуан Ханьцзе. Музыкально-сценическое партнерство в подготовке педагогов-музыкантов / Ханьцзе Хуан // VI-е Боранбаевские чтения. Современная система художественного образования: становление, развитие, инновации / [гл. ред. Г.А. Хусаинова]. – Астана : КазНУИ, 2017. – С. 76–83.

122. Хуан Ханьцзе. Сутність готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Ханьцзе Хуан // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2017. – Вип. 22 (27), ч. 1. – С.155–159.

123. Хуан Ханьцзе. Сценічне партнерство у підготовці вчителя музики як науково-педагогічна проблема / Ханьцзе Хуан // Педагогіка музичного мистецтва, художньої культури та хореографії у контексті інтернаціоналізації освіти : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Мелітополь, 8-10 листопада 2017 р.) / відповід. ред. Н. А. Сегеда. – Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2017. – 195 с.

124. Ху Маньлі. Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Ху Маньлі ; НПУ ім. М.П.Драгоманова. –К. 2017. – 233 с.

125. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 213 с.

126. Цвих В.Ф. Соціальний діалог: основні підходи до визначення / В. Ф. Цвих, Д. В. Неліпа // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2006. – С. 182–185.

127. Цзо Чжэнь-Гуань. О музыкально-теоретической системе «люй» в китайской музыке / Цзо Чжэнь-Гуань // Музыка народов Азии и Африки. – М. : Сов. композитор, 1987. – Вып. 4. –С. 257–272.

128. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : учеб. пособ. [для студ. вузов] / Геннадий Мойсеевич Цыпин. – М. :Интерпракс, 1994. – 373 с.

129. Чайковська К. І. Виконавсько-стильові критерії професіоналізму ансамблю скрипалів / К. І. Чайковська // Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство. – Вип. II(5), 2015. – С.222–227.

130. Чернікова С. В. Генеза вокально-ансамблевого виконавства та шляхи його професіоналізації : автореф. ... канд.мистецтвознавства : 17.00.03 – Музичне мистецтво / С. В. Чернікова / Харківський державний університет мистецтв ім. І.П.Котляревського. – Харків, 2008. – 21 с.

131. Ченбей С. Движения актера, костюм и грим в пекинской опере/ С. Ченбей // Пекинская опера. Межконтинентальное издательство Китая, 2003. – С. 120–123. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vneshnii-oblik.ru/raznoe/teatr/chenbej-grim-opera.html>. –Название с экрана.

132. Чен Дін. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чен Дін ; НПУ імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

133. Чень Бо. Компонентна структура готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності / Бо Чень // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 3. – С.15 – 19.

134. Чжан Цзінцзін. Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання : автореф. дис. ... канд. пед.наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Чжан Цзінцзін. – Київ, 2016. – 20 с.

135. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. / О. Л. Шевнюк. –К. : Знання-Прес, 2004. –354 с.

136. Щепкина-Куперник Т.Л. Из воспоминаний о русском театре / Т. Л. Щепкина-Куперник.– М. : Гос.изд-во дет.лит-ры Мин.просв.РСФСР, 1956. –194 с.

137. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11–14.

138. Юник Д. Г. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів : автореф. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.02 /Д.Г.Юник ; Нац. Пед..ун-т ім.М.П.Драгоманова .– К., 2011.– 40 с.

139. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. / Ю.Є. Юцевич ; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. –158 с.

#### **Список джерел китайською та англійською мовами**

140. Arts education in Ukraine: building creative capacities for the 21th century : Analytical Report. Scientific publication in Ukrainian, Russian and English languages / L. M. Masol, O. V. Bazeliuk, O.A. Komarovska, V. G. Muromets, V. V. Ragozina ; under the scientific editorship of L. M. Masol. – К. : Aura Books, 2012. – 240 pgs., il.

141. Engleberg N. Isa, Dianna R. Wynn. Working in Groups. Communication Principles and strategies. –3-d edition. – Houghton Mifflin Company, Boston – New York, 2000.

142. Huang Hanjie, Komarovska Oksana. Readiness for stage partnership in vocal-ensemble performance as a vector in professional training music teacher. *Intellectual Archive*. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada), 2018. (September/October). Vol. 7. No. 5. PP. 66–74.

143. Komarovska O. Art Pedagogics in the Context of Civilizational Change: On the Problems of Teacher Training // Professional Artistic Education and Culture

within Modern Global Transformations / ed. by O. Oleksiuk. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing. 2018. PP. 79–85.

144. Wilson G. D. The Psychology of Performance, Musical Talent and Ability [Electronic resource] : lecture, Gresham College, Wednesday, 5 March, 2008 / Glenn D. Wilson. – URL: <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/musical-talent-and-ability>. – Title from the screen.

145. Іян Інъ Лю. Історія китайської музики / Іян Інъ Лю. – Шанхай, 1983. – С. 5–11.

146. Китайська філософія. Т. 19–21. – Вид-во : Ліао Нінъ, 2000. – С. 112–134.

147. Лю Лан. Музичне виховання Конфуція і смисл його музичної естетики / Лю Лан // Мистецтво музики. – № 2. – Пекін, 1991. – С. 34–54 (кит.мов.)

148. Сі Даофен. Вокально-хорова підготовка майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв / Сі Даофен // Проблеми створення навчального процесу. – 2014. – № 1. – Пекин : Вид-во Шицзе, 2014. – С. 189. (кит. мов.)

149. Уань Юань. Виховання психологічних якостей вокаліста / Уань Юань. – Цзасі, 2002. – 120 с. (кит.мов.)

150. Хоу Фан. Реформування вокального навчання студентів / Хоу Фан // Педагогіка. – № 9, 2012. – Пекін. – С. 15–20 (кит. мов.)

151. Цан Венъ Лін. Вимоги до виконання вокальної музики / Цан Венъ Лін. – Шандонь, 2005. – 235 с. (кит.мов.)

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАСОБАМИ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА

#### 2.1. Зміст компонентів, критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у вокально-ансамблевому виконавстві

Зміст досліджуваного феномену сценічного партнерства як низки багатогранних зв'язків між суб'єктами творчого процесу з відповідними характеристиками цих зв'язків та уточнене розуміння готовності до нього майбутнього вчителя музики як інтегративної багатокомпонентної якості музиканта в єдності його особистісних – емоційної, пізнавальної, діяльнісної, комунікативної – рис з відповідним змістовим наповненням (що було розглянуто в першому розділі і сформульовано в робочих визначеннях) логічно зумовило виокремлення *структурних компонентів* такої готовності, якими є:

- емоційний;
- когнітивно-рефлексивний;
- діяльнісно-операційний;
- мотиваційно-вольовий,
- комунікативний.

Комунікативний компонент визначаємо як інтегральний стосовно решти структурних компонентів.

Розглянемо зміст структурних компонентів детальніше.

*Емоційний компонент* у структурі готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства, відображає задіяність емоційної сфери особистості

під час пошуку інтерпретаційного рішення, охоплює її здатність емоційно-естетичного відгуку на музичні твори і мистецькі явища; розвинену художню емпатію; інтерес до вокально-ансамблевого репертуару, зокрема у сприйманні; сформовану на основі переживання систему музичних цінностей, зокрема у сфері ансамблевого музикування.

**Когнітивно-рефлексивний компонент** у структурі зазначеної готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства відображає художньо-знаннєву сферу особистості, а саме охоплює її здатність художнього пізнання в музичному та інших мистецтвах, що є складниками синтетичного вокально-ансамблевого образу, володіння необхідними для ансамблевого, (вокально-ансамблевого) музикування знаннями, усвідомленість майбутнім учителем музики необхідності художньої та особистісної комунікації з партнерами у виконавській діяльності.

**Діяльнісно-операційний компонент** у структурі готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства, віддзеркалює розвиненість тих якостей, які дозволяють особистості реалізовувати інтерпретаційний задум, що визріває в колективній творчості як спільний художній образ, отже, охоплює наявність як суто музично-виконавських (вокальних) здібностей та умінь, так і володіння різноманітними способами художньої та міжособистісної комунікації з партнерами під час сценічного виступу.

**Мотиваційно-вольовий компонент** охоплює вмотивованість майбутнього вчителя музики до практичного освоєння вокально-ансамблевого репертуару і до сценічного виступу у вокальному ансамблі; волю до подолання технічних труднощів в освоєнні нотного тексту на етапі підготовки і вже на сцені, у здійсненні самоконтролю; а також осмислене прагнення встановлення діалогічних взаємин з партнерами по вокальному ансамблю в пошуку спільного художнього рішення.

**Комунікативний** компонент структури готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства пронизує зміст решти вищезазначених компонентів, оскільки передбачає, що музична комунікація партнерів у процесі підготовки до сценічного виступу, в самому виступі і його рефлексії спирається на ціннісні орієнтири майбутнього вчителя в музичному мистецтві, його музично-творчі здібності як ансамблевого виконавця; оволодіння музичним (вокально-ансамблевим) репертуаром і набуття досвіду сценічного виконавства; підготовку майбутнього вчителя як музиканта-дослідника, що володіє системою мистецьких знань та вміннями аналізу-інтерпретації творів і явищ музичної культури.

Крім того, виокремлення комунікативного компонента як стрижневого у структурі досліджуваної готовності зумовлюється проекцією досягнень майбутнього вчителя музики щодо сценічного партнерства в концертній практиці безпосередньо у площину його майбутньої діяльності з навчання учнів музичного мистецтва. В такому разі сформована готовність до сценічного партнерства в описаному комплексі якостей постає як засіб удосконалення здатності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, збагачення теоретичними знаннями та практичними вміннями в галузі музичної педагогіки, а також як засіб набуття практичного досвіду в навчанні учнів безпосередньо ансамблевого музикування.

Отже, комунікативний компонент також підкреслює у змісті кожного із зазначених вище структурних компонентів готовності до сценічного партнерства професійно-педагогічний аспект, який відображає усвідомленість музикантом значення ансамблевого виконавства для майбутньої педагогічної діяльності і саме тому позначається на всіх компонентах структури феномену готовності.

Сутність сценічного партнерства і структура готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства з урахуванням потенціалу засобів

вокально-ансамблевого музикування як сфери діяльності, до якої формується готовність, дають можливість визначити зміст *критеріїв* та *показників* такої готовності.

Передбачено, що критерії не дублюють компоненти структури, оскільки їхній зв'язок є достатньо гнучким: кожен з компонентів може конкретизуватися в кількох критеріях, як і кожен критерій може розкривати одночасно зміст одного чи кількох компонентів структури.

У такий спосіб, *критеріями* готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в ансамблевому музикуванні обґрунтовуємо ціннісно-мотиваційний, когнітивно-креативний, операційно-вольовий, рефлексивний. При цьому:

- *ціннісно-мотиваційний* критерій відповідає емоційній сфері особистості, здатності художньої і особистісної емпатії та системі її ціннісних орієнтацій;

- *когнітивно-креативний* критерій відповідає пізнавально-творчій сфері особистості в музичному мистецтві, зокрема у площині вокально-ансамблевого репертуару та виконавства;

- *операційно-вольовий* критерій також відповідає практично-діяльній сфері особистості;

- *рефлексивний* критерій відповідає сфері художньо-естетичної свідомості особистості майбутнього вчителя, що є інтегральною стосовно решти проявів.

Подібно до того, як комунікативний компонент структури присутній в усіх її складниках, передбачаємо, що й комунікативний аспект готовності присутній у змісті кожного критерію. Тому, враховуючи, що стосовно поняття партнерства, яке засновано на діалозі, тобто на комунікації, апріорі неможливо теоретично не виділити цей компонент, все ж виносити його як окремий інструмент замірювання не є доцільним.



На схемі зображено найбільш значимі зв'язки між компонентами та критеріями (рис. 2.1).

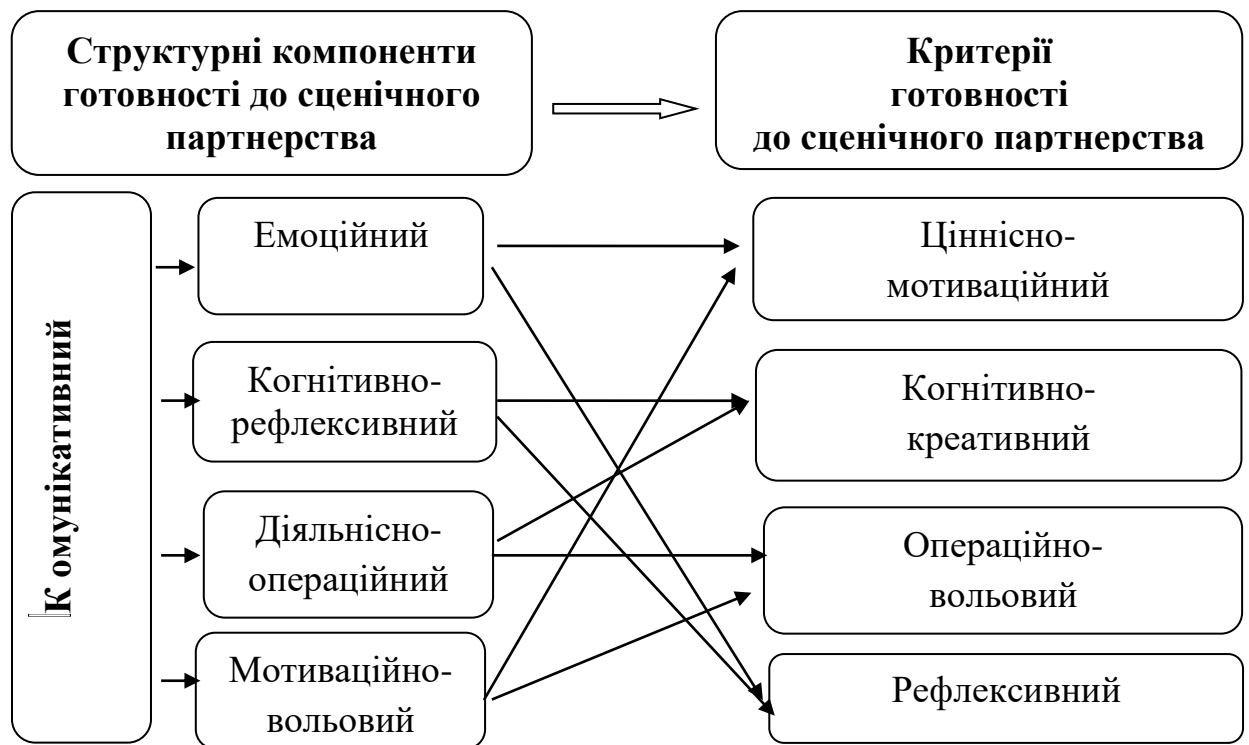


Рис. 2.1. Зв'язок структурних компонентів і критеріїв готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства.

Готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства за кожним з критеріїв доцільно визначаємо за відповідними *показниками*, що розкривають основний зміст критеріїв.

Так, показниками *ціннісно-мотиваційного критерію* є:

- ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності у вокально-ансамблевому виконавстві та сценічному виступі;
- міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно музичного твору та плану вокально-виконавської інтерпретації;
- самостійність художнього мислення.

Показниками *когнітивно-креативного критерію* є:

- обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях виконавців;

- сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва;

- здатність продукування та обґрунтованість власних нестандартних інтерпретаційних ідей.

Показниками *операційно-вольового критерію* є:

- досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства;
- уміння сценічного самоконтролю;
- розвиненість вокально-технічної майстерності та наявність практичних навичок освоєння текстової партитури твору.

Показниками *рефлексивного критерію* є:

- розвиненість саморефлексії стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу (стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу);
- наявність умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення.

Узагальнено зміст критеріїв та показників подаємо у таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Зміст критеріїв та показників готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у вокально-ансамблевому виконавстві**

<b>№</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
1	Ціннісно-мотиваційний	Ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі
		Міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно музичного твору та плану виконавської інтерпретації
		Самостійність художнього мислення
2	Когнітивно-креативний	Обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях
		Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва)

## Продовження таблиці 2.1

		Здатність продукування й обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей
3	Операційно-вольовий	Досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства
		Уміння сценічного самоконтролю
		Розвиненість вокально-технічної майстерності та наявність практичних навичок освоєння текстової партитури твору
4	Рефлексивний	Розвиненість саморефлексії стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу
		Наявність умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення.

Аналіз структури готовності до сценічного партнерства в ансамблевому музикуванні, обґрунтований зміст критеріїв та показників дозволяє спрогнозувати можливі *рівні готовності* майбутніх учителів музики – високий (продуктивно-творчий), середній (ситуативно-творчий), початковий (елементарно репродуктивний).

Схарактеризуємо детальніше зміст рівнів готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства, на який у подальшому будемо орієнтуватися для виявлення стану сформованості та динаміки готовності.

Так, майбутні вчителі музики з *високим (продуктивно-творчим)* рівнем готовності до сценічного партнерства

- характеризуються активною творчою позицією, націленістю на пізнання музичного мистецтва та інших видів мистецтва, особливо, якщо це пов'язано з творами, які заплановано для опанування та виконання; вони, як правило, достатньо ініціативні у пропозиціях інтерпретаційних рішень і переважно висловлюють обґрунтовану й емоційно забарвлену думку, яка

спирається на знання музичного матеріалу, теорії музичного мистецтва; вміють встановлювати зв'язки між мистецтвами, явищами; такі особистості ініціативні в пошуках додаткових (поза навчальною необхідністю) можливостей презентації досягнень і вмотивовані виступати на сцені в будь-який час, дістаючи задоволення від сценічного виступу та спілкування з аудиторією;

- володіють широкими знаннями вокально-ансамблевого репертуару, які постійно поповнюються – при відвідуванні концертів, у пошуках через мережу Інтернет, у читанні з аркушу нових для себе нотних текстів тощо; у них сформувалося емоційне ставлення і власна думка щодо стильових особливостей виконання творів окремих митців; вони здатні порівнювати різні інтерпретації творів, спираючись як на емоційність власного сприймання, так і на знання стильових особливостей творів; під час ознайомлення з новим репертуаром у нотному тексті або при сприйманні виявляють бажання зустрічатися з партнерами і обговорювати твори та можливі інтерпретації; під час обговорень музики, висловлення оцінок демонструють вільне володіння термінологією, необхідною для висловлення суджень;

- як правило, вміють вислухати думку партнера по ансамблю щодо інтерпретації твору, вибору репертуару тощо, а за незгоди – толерантно доводити свою позицію; в толерантному спілкуванні виявляють неординарність мислення і пропозицій, чим здатні емоційно вплинути на партнерів;

- мають досвід ансамблевих виступів, що планомірно накопичується і відзначений різноманітністю (авторів, жанрів тощо); постійно і осмислено відпрацьовують вокальні уміння, навички співу в ансамблях і техніку виконання, працюють над розвитком умінь самостійно опрацьовувати текстову партитуру; здатні до сценічного самоконтролю: можуть вольовими зусиллями скоригувати виступ, не втрачають самовладання; виступ на сцені,

як правило, проходить без істотних «втрат» (художніх та технічних), оскільки вміють долати сценічне хвилювання, яке, як правило, не буває деструктивним;

- самостійно і усвідомлено застосовують саморефлексію, уміють розрізняти критику і «критиканство»; аналіз помилок завжди намагаються спрямувати вудосконалення того ж репертуару в подальших виступах і прагнуть повторювати репертуар на сцені; а також переважно вміють самостійно визначати помилки і намагаються визначити шляхи і способи їх подолання.

Майбутні вчителі музики *із середнім (ситуативно-творчим) рівнем* готовності до сценічного партнерства

- характеризуються ситуативною активністю щодо вокально-ансамблевого виконавства, яка часто залежить від матеріалу, який запропоновано опанувати викладачем або партнерами; так само ситуативністю, що зумовлюється тими ж причинами або необхідністю виконувати навчальні завдання, характеризується їхнє звернення до пізнання як музичних творів так і творів інших видів мистецтва, переважно йдеться про ті твори інших мистецтв, які мають безпосередній стосунок до музичного явища, що вивчається; ініціативність у пропозиціях інтерпретаційних рішень, як правило, є низькою і залежить від зацікавленості в конкретних творчих програмах (творах); часто складний для опанування матеріал може пригасити інтерес. Однак, за бажанням, такі особистості можуть аргументувати свою творчу позицію, особливо, якщо певне художнє явище справило на них глибоке емоційне враження. Тоді вони, як правило, демонструють і знання музичного матеріалу, певні розділи з історії та теорії музичного мистецтва; з необхідності вміють установлювати зв'язки між мистецтвами, явищами; такі особистості можуть бути не дуже ініціативними в пошуках додаткових (поза навчальною необхідністю) можливостей презентації досягнень, але з

легкістю відгукуються на пропозиції виступати на сцені – за умови, якщо нотний текст добре вивчений;

- володіють достатньо широкими знаннями вокально-ансамблевого репертуару, переважно – із власного навчального досвіду, але принагідно поповнюють свою обізнаність у цьому напрямі, здебільшого при відвідуванні концертів, у пошуках через мережу Інтернет; до читання з аркушу і з ознайомленням з новими для себе нотними текстами звертаються через дію зовнішніх спонук (завдання, рекомендації педагога, соромно не знати те, що знають інші, тощо); емоційність ставлення розвинена, але власна думка щодо особливостей виконання окремих митців не завжди сформована, хоча часто особи з таким рівнем готовності намагаються дізнатися думку інших і все ж таки сформувані свою; вони здатні порівнювати різні інтерпретації творів, спираючись як на емоційність свого сприймання, так і на знання стильових особливостей творів, специфічних виконавських труднощів; під час ознайомлення з новим репертуаром у нотному тексті або при сприйманні виявляють бажання зустрічатися з партнерами і обговорювати твори та можливі інтерпретації; під час обговорень музики, висловлення оцінок демонструють достатнє володіння термінологією, необхідною для висловлення оцінок, суджень, незнання якої, за необхідності, компенсують;

- уміють толерантно вислухати думку партнера по ансамблю щодо інтерпретації твору, але часто категоричні та не виправдано емоційні в судженнях, або – навпаки, виявляють байдужість при тому, що не проти вивчати твір (якщо сам твір не справив на них глибокого враження); як правило, нестандартні рішення породжують рідко, в окремих випадках за умови ситуативної зацікавленості в конкретному творі;

- накопичують досвід ансамблевих виступів у процесі опанування суто навчальних програм, як і удосконалення вокальної майстерності та відпрацювання навичок ансамблевого виконавства й техніки виконання в цілому; хоча можуть сумлінно й відповідально над цим працювати; здатні до

сценічного самоконтролю за умови добре вивченого тексту і можуть вольовими зусиллями скоригувати виступ; виступ на сцені, як правило, проходить «без втрат», оскільки вміють долати сценічне хвилювання, яке, зазвичай, не буває деструктивним; втім дуже важливою є потреба відчувати «плече» партнера;

- усвідомлено застосовують саморефлексію, уміють розрізнати критику і «критиканство»; як правило, вміють самотійно визначати помилки і намагаються визначити шляхи і способи їх подолання.

Майбутні вчителі музики з *початковим (елементарно-репродуктивним)* рівнем готовності до сценічного партнерства

- характеризуються ситуативною активністю щодо вокально-ансамблевого виконавства, яка, як і щодо характеристики проявів середнього рівня, часто залежить від матеріалу, який запропоновано опанувати викладачем або партнерами; так само ситуативністю, що визначається тими ж причинами або необхідністю виконувати навчальні завдання, характеризується їхнє пізнання музичних творів; а власне виконання, зазвичай, недостатньо емоційне; міжмистецькі зв'язки встановлюються не завжди з бажанням, часто формально – як і ставлення до самого факту встановлення, так і у доборі та поясненні їх сутності; ініціативність щодо власних варіантів інтерпретацій виявляється вкрай рідко, хоча до завдань викладачів ставлення може бути уважно-поважливе; пропозиції можуть вноситися вже на етапі вивченого тексту або якщо вони простимульовані зовнішніми чинниками (наприклад, бажання отримати вищу оцінку); складний для опанування матеріал найчастіше знижує бажання пошуку, натомість спрямовує на репродукування показів викладачів, наслідування інтерпретацій інших виконавців. Однак, такі особистості можуть демонструвати достатньо міцні знання музичного матеріалу, щоправда з низькою емоційністю його опанування; знання з теорії та історії музичного мистецтва іноді «відірвані» від практики, заучуються за необхідністю; так

само за необхідності вміють встановлювати зв'язки між мистецтвами, явищами; такі особистості, як правило, не ініціативні у пошуках додаткових (поzza навчальною необхідністю) можливостей презентації досягнень, участь у них, як правило, не беруть або беруть неохоче;

- знання вокально-ансамблевого репертуару, переважно, формальне, обмежується власним навчальним досвідом; як правило, до поповнення своїх знань виявляють байдужість, ознайомлення з новими для себе нотними текстами відбувається також формально, як навчальний обов'язок або через дію зовнішніх спонук (завдання); емоційність ставлення розвинута ситуативно, увага звертається на твори, що подобаються; різноманітним інтерпретаціям цікавляться теж ситуативно і не з власної ініціативи, «випадково»; у трактовках творів здебільшого покладаються на думку інших; під час ознайомлення з новим репертуаром у нотному тексті або при сприйманні не виявляють бажання зустрічатися з партнерами і обговорювати твори та можливі інтерпретації, обмежуючись обов'язковим переліком; під час обговорень музики, висловлення оцінок демонструють недостатнє або формальне володіння необхідною термінологією;

- на перший погляд, вміють толерантно вислухати думку партнера по ансамблю щодо інтерпретації твору, але часто з'ясовується, що за видимою толерантністю приховується байдужість до результатів; нестандартні художні пропозиції від таких осіб – скоріш виняток, ніж правило, зустрічається ситуативно;

- досвід ансамблевих виступів планомірно накопичується у процесі опанування навчальних програм, як і відпрацювання навичок ансамблевого виконавства й техніки виконання в цілому; хоча ставлення до набуття таких умінь та навичок досить байдуже, формальне, «на оцінку»; здатні до сценічного самоконтролю за умови добре вивченого тексту і можуть вольовими зусиллями скоригувати виступ; але виступ на сцені, як правило,



проходить із «втратами»; перед самим виступом сильно хвилюються і вважають, що «плече» партнера може допомогти виправити ситуацію;

- саморефлексію застосовувати лінуються, роблять це за допомогою викладача, хоча розуміють свої помилки і недоліки; уміють розрізняти критику і «критиканство»; але, як правило, не беруться самостійно визначати помилки; до вибудовування перспектив звертаються лише за допомогою викладача або партнерів по ансамблю.

Зіставлення змісту орієнтовних рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства за критеріями та показниками наводимо в таблиці Додатку А.

Наведене наочне представлення змісту феномену готовності до сценічного партнерства має допомогти відстеженню змін та уніфікації виявлення динаміки таких змін і спрямувати в подальшому коригування педагогічних впливів у процесі розроблення й застосування методики формування зазначеної готовності.

## **2.2. Педагогічні умови та принципи формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства**

Здійснений теоретичний аналіз наукових праць, на підставі якого було уточнено сутність сценічного партнерства стосовно підготовки педагогів-музикантів, конкретизовано педагогічний потенціал вокально-ансамблевого виконавства та представлено компонентну структуру відповідної готовності, довів необхідність обґрунтування *педагогічних умов* формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музики.

Як відомо, педагогіка і психологія під педагогічними умовами розуміють «об'єктивну сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психолого-

педагогічного феномену» [18, с. 206], педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) функціонуванню педагогічних закономірностей [4], «обставини, що зумовлюють формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем» [40, с. 26]; чинники, які впливають на процес досягнення мети та є результатом «відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, засобів, технологій, методів та прийомів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань» [3, с. 227] тощо.

Тобто, поняття «педагогічні умови» охоплює характеристику факторів, що враховує цілеспрямовано створювані можливості як необхідні і достатні для ефективного перебігу педагогічного процесу, функціонування певної педагогічної системи. Буде логічним під такою системою розуміти специфічне для закладів вищої освіти, які готують майбутніх учителів музики, освітнє середовище.

Освітнє середовище, яке як поняття активно досліджується [2; 24; 27; 28; 41; 55], передбачає створення системи умов організації життєдіяльності особистості спеціально з метою педагогічних впливів на неї для формування певних якостей і містить міжособистісну педагогічну взаємодію, що спирається на об'єктивний взаємозв'язок суб'єктів та об'єктів певної діяльності [4; 14].

Розглядаючи освітнє середовище як особливу організацію оточення тих, хто з цим оточенням взаємодіє, Б. Бім-Бад вказує на нього як на один з найефективніших педагогічних векторів у розв'язанні численних задач, що полягає в опосередкованому впливі на особистість через те, що її оточує, через середовище життєдіяльності [6].

На думку Ю. Мануйлова, розуміння середовища має бути багатовимірним, оскільки охоплює духовні, соціальні, фізичні складники, і водночас технологічним, тобто таким, що дозволяє не лише пояснювати процеси довкілля, а й створювати його. У такий спосіб, Ю. Мануйлов розуміє середовище як технологію його процесуального проектування з визначенням

цілей, способів і засобів їх досягнення та отримання бажаного результату [28].

За В. Ясвіним, розуміння освітнього середовища як сукупності матеріальних чинників освітнього процесу і міжособистісних взаємин, що встановлюють суб'єкти освіти у своїй взаємодії, зумовлює виокремлення поняття *локального освітнього середовища*. А якості локального освітнього середовища визначаються якостями просторово-предметного змісту, якістю соціальних взаємин, а також якостями зв'язків між просторово-предметним і соціальним компонентами середовища. Причому, як вказує В. Ясвін, інтегральним критерієм ефективності освітнього середовища є його здатність системно забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу можливості для особистісного саморозвитку. Активність самого суб'єкта у використанні можливостей середовища актуалізується в разі, якщо створені можливості відповідають його запитам [55].

Як бачимо, в контексті теми дисертації освітнє середовище охоплює музичне середовище як середовище музичного життя закладу вищої освіти і того культурного контексту, в якому заклад функціонує, а також середовище багатовекторних комунікативних зв'язків суб'єктів як партнерських, що являє собою множину так званих локальних мікросередовищ, кожне з яких спрямовується на розв'язання конкретної педагогічної задачі. Оскільки таке середовище утворюється і функціонує з освітньою метою і конкретизується в напрямі формування готовності до сценічного партнерства (конкретна педагогічна задача), то визначаємо його як *музично-комунікативне освітнє середовище*, де основним засобом формування готовності до сценічного партнерства і обираємо вокально-ансамблеве виконавство.

Таким чином, можемо узагальнити: під ***музично-комунікативним освітнім середовищем***, в якому формується готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, розуміємо сукупність взаємопов'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних зв'язків, які спрямовано

впливають на формування у кожного суб'єкта зазначеної якості на основі діалогічно вибудованого процесу пізнання музичного мистецтва, зокрема, вокально-ансамблевої творчості.

Таке середовище, що утворюється з конкретизованою педагогічною метою, є локальним стосовно загального освітнього середовища підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті. *Суб'єктами* освітнього середовища, як і загального в закладі, є студенти (майбутні вчителі музики), викладачі, концертмейстери, а також представники культурного контексту, в якому заклад функціонує, – філармоній, концертних установ, театрів, музеїв, інших навчальних закладів тощо.

Водночас, музично-комунікативне освітнє середовище реалізує свої можливості і задачі через дію власних локальних середовищ (мікросередовищ).

Під *локальним мікросередовищем* у контексті досліджуваної в дисертації проблеми розуміємо взаємодію суб'єктів музично-комунікативного освітнього середовища, яка спрямована на послідовне і систематичне формування їхньої готовності до сценічного партнерства із застосуванням конкретних засобів, притаманних саме цьому мікросередовищу, упродовж усього періоду навчання. Такі суб'єкти, крім студента-музиканта, – це викладачі відповідних фахових дисциплін (постановки голосу, вокально-хорової роботи, диригування, концертмейстерський клас), музично-теоретичних дисциплін (передусім, сольфеджіо, аналіз музичних творів, історія музики), музично-педагогічних дисциплін (зокрема методик викладання); концертмейстери.

Взаємодія суб'єктів відбувається під час опанування навчального змісту предметів, у позааудиторній діяльності, під час проходження передбачених підготовкою майбутнього вчителя музики практик, у процесі його науково-дослідницької діяльності; та найповніше розкривається під час

демонстрації творчих здобутків у сценічному виступі, виявляючи досягнення кінцевого результату.

У такий спосіб, *створення музично-комунікативного освітнього середовища* постає як стрижнева, системоутворювальна *педагогічна умова* формування в майбутніх учителів музики готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

Отже, для створення музично-комунікативного освітнього середовища необхідно визначити підпорядковані цій умові педагогічні умови, що мають забезпечити системне формування досліджуваної якості майбутніх педагогів-музикантів через устанавлення зв'язків локальних середовищ (або мікросередовищ), причому в єдності і взаємозумовленості її структурних компонентів, а саме це:

- мікросередовище *мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності* у сфері вокально-ансамблевого репертуару;
- мікросередовище *послідовного набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства* майбутніми вчителями музики;
- мікросередовище *поліхудожнього пізнання у процесі пошуку вокально-ансамблевого сценічного образу*.

У кожному з мікросередовищ встановлюються вектори на формування в майбутніх учителів музики кожного складника (структурного компонента) готовності до сценічного партнерства – емоційного, когнітивно-рефлексивного, діяльнісно-операційного, мотиваційно-вольового, підпорядкованих комунікативному (обґрунтовано у 2.1).

Принципово важливим для оптимальної дії освітнього середовища в єдності всіх мікросередовищ є позиціонування себе студентом-музикантом як майбутнім учителем не об'єктом (що пасивно приймає впливи середовища), а *суб'єктом*, здатним самотійно створювати таке середовище, тобто тим, хто не лише приймає, а й аналізує впливи, активно ініціює зміни

середовища, здійснює рефлексію цих змін і саморефлексію з метою вибудовування подальшого існування в динамічно змінюваному середовищі.

Поняття суб'єктності різноаспектно розглядається психологією і педагогікою, в тому числі як невід'ємна якість професійної підготовки фахівця будь-якої спеціальності (І. Бех [5], А. Брушлинський [8], Г. Костюк [20], С. Рубінштейн [36] та інші).

Поняття суб'єктності як активності людини, що пов'язана з її прагненням самовираження, саморозвитком і самовдосконаленням у діяльності, що передбачає позицію людини як творця власного життя, було сформульовано С. Рубінштейном [36, с. 351]. С. Рубінштейн підкреслює, що «людина не лише об'єкт різноманітних впливів, а й суб'єкт, який, змінюючи зовнішню природу, змінює і себе як особистість, при цьому свідомо регулює свою поведінку... Процес розвитку такої особистості – не продукт взаємодії різних зовнішніх факторів, а «саморух» суб'єкта, що перебуває в різнобічних стосунках з навколишнім світом» [36, с. 158]. Як ствержував Г. Костюк, роль активності індивіда в цьому процесі має зростати [20].

Аналізуючи і узагальнюючи різні погляди вчених на сутність суб'єктності і суб'єкта в контексті саморозвитку, С. Кузікова пропонує визначення поняття, яке актуальне для знаходження шляхів формування готовності до сценічного партнерства, а саме як «особливу якість буття людини, що передбачає її здатність до самостійної життєтворчості, здатність здійснювати зміни у світі і в собі» [21, с. 41], що особливо значуще для професійної діяльності майбутнього вчителя.

У підготовці майбутнього вчителя музики прояв суб'єктності означає ініціативність використання умов для освіти, які надані закладом, тобто постає чинником професійного становлення в музичному мистецтві, зокрема у виконавській творчості, оптимізуючи здобуття необхідного досвіду, його привласнення як цінності, рефлексії, а також прогнозування використання здобутків у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Таким чином, провідним педагогічним принципом, на дотриманні якого ефективно формується готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в музично-комунікативному освітньому середовищі, логічно сформулювати *принцип суб'єктності*.

Разом з тим, як уже зазначалось, сценічне партнерство передбачає діалог суб'єктів, а саме свідому активність міжособистісного спілкування у процесі підготовки до сценічного виступу, під час нього та на етапі осмислення. Отже, ще одним провідним принципом формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства визначаємо *принцип діалогічності*. Діалогічність є природно притаманною сутності партнерства як такого і сценічного зокрема, що було розкрито в першому розділі дисертації. Нагадаємо, що комунікативний компонент у структурі готовності до сценічного партнерства обґрунтовано як такий, що охоплює та інтегрує решту компонентів (емоційний, когнітивно-рефлексивний, діяльнісно-операційний та мотиваційно-вольовий).

Дотримання принципу діалогічності означає опору на різні іпостасі діалогу, що пронизують усі сфери діяльності майбутнього вчителя музики в його фаховій підготовці і в такий спосіб забезпечують сценічне партнерство учасників вокально-ансамблевого виконавства, сприяючи формуванню готовності до нього. Йдеться про діалог міжособистісний і мистецький.

Розглянемо особливості реалізації виокремлених підпорядкованих провідній педагогічних умов (створення означених мікросередовищ) детальніше.

*Перша підпорядкована педагогічна умова – створення мікросередовища мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару.*

Як стверджують психологи і доводить педагогічна практика, вмотивованість до будь-якої діяльності є запорукою успішності цієї діяльності, оскільки активізує всі пізнавальні процеси особистості

(О. Леонтьєв [23]; А. Маслоу [57]; С. Рубінштейн [36], Х. Хекхаузен [45] та інші).

Однак, успішність навчальної діяльності, зокрема пошукової, безпосередньо залежить від характеру мотивів (спонук до дії), які керують особистістю і якими можуть бути як зовнішні спонуки (вплив на свідомість зовнішніх чинників, які не завжди збігаються з потребами особистості, наприклад, обов'язок перед іншими; ситуативні спонуки в конкретній навчальній ситуації, як, наприклад, отримання вищої оцінки тощо), так і внутрішньо-спонукальні мотиви, наповненні особистісними смислами як рушіями самоспонування й саморозвитку особистості саме в музично-виконавській та музично-педагогічній творчості. А саме:

- корисливі мотиви (як прагнення задовольнити матеріальні потреби, що є вирішальним для здійснення певної діяльності);

- соціальні (як прагнення особистісного зростання, утвердження свого соціального статусу через високі досягнення або змагальність у навчанні; як прагнення взаємодії з іншими в навчально-пошуковій діяльності; прагнення здобуття освіти, базоване на усвідомленні її необхідності у власному житті),

- професійно-ціннісні (прагнення оволодіння знаннями та вміннями з усвідомленням їх необхідності для майбутньої професійної діяльності, зокрема тих, що стосуються сценічного партнерства).

Не потребує спеціальних доказів, що дієвим для формування готовності до сценічного партнерства є формування вмотивованості у взаємозв'язку професійно-ціннісних і соціальних (зокрема як прагнення взаємодії з іншими) мотивів внутрішньо-спонукального характеру. Як відомо, вибудовуючи піраміду людських потреб, А.Маслоу на найвищій щабель поставив духовні потреби (охоплює потребу в самоактуалізації, самопізнанні, особистісному саморозвитку), яка надбудовується над естетичними і пізнавальними потребами, що невід'ємні від творчості, радості відкриттів, відчуття гармонії тощо [57].



Стосовно майбутнього вчителя музики таке мотивування означає оволодіння студентом-музикантом прийомами самоосвіти, які сприяють поступовому поглибленню мотивації до нових етапів пізнання і перетворення себе на суб'єкта пошукової діяльності в окресленому напрямі (зокрема, вокально-ансамблевий репертуар).

Мотивування відбувається під час опанування змісту навчальних дисциплін та у позааудиторній діяльності студентів.

Мікросередовище мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару під час опанування навчального змісту створюється через включення студентів-музикантів у різні види діяльності, в процесі яких і відбувається їхнє ознайомлення з відповідним репертуаром, збагачується репертуарний тезаурус, розвиваються уміння аналізувати та інтерпретувати (вербально та у виконавстві) твори, формується ціннісне ставлення до них. Таке мікросередовище охоплює предметно-навчальну і позааудиторну діяльність.

*Предметна навчальна діяльність.* Навчальними дисциплінами, на яких доцільно зосередити увагу стосовно формування готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства, є ті, які безпосередньо спрямовані на різноаспектне ознайомлення з репертуаром, а також ті, на яких для розв'язання конкретних навчальних цілей можливо ефективно використовувати цей репертуар, а саме – *цикл дисциплін професійно-практичної підготовки*, що поділяються на:

- індивідуальні заняття (вокал, диригування, концертмейстерський клас, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент);
- музично-теоретичні предмети (історія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, історія музики, аналіз музичних творів);
- предмети музично-педагогічного циклу (методики музичного навчання та виховання, організація позакласної музичної діяльності

школярів, дитячий хоровий репертуар та інші, в тому числі спецкурси з фахової підготовки).

Однак, визначаючи предметно-навчальне поле, слід враховувати, що основою для формування виконавських навичок у майбутніх учителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти в Україні є цикл вокально-хорових дисциплін – як опорний [15; 16]. Для формування готовності до сценічного партнерства суттєво, що вокально-хоровий цикл є інтегральною системою, яка охоплює комплекс дисциплін – «Вокальний клас», «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», підготовка студентів-музикантів у кожній з яких містить можливості для формування і прояву сценічного партнерства тією чи іншою мірою.

Продовженням навчально-виховного процесу з метою професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів є різні форми *позааудиторної діяльності*.

Позааудиторна робота педагогічного університету являє собою сукупність навчально-виховних впливів на студента, які забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність педагогічного керування разом із ініціативою та самодіяльністю студента. Позааудиторна робота передбачає створення системи адресно спрямованих впливів на студентів через вибір доцільних і конкретних організаційно-змістових форм та залучення студентів до участі в них [43; 44].

Як зазначають дослідники потенціалу позааудиторної роботи в закладі вищої освіти, ця сфера навчання є значущою для практичної конкретизації уявлень майбутніх фахівців щодо обраної професії, для розширення фахового світогляду й удосконалення фахових умінь, розвитку відповідних здібностей, пробудження й поглиблення мотивації до професійного зростання, стимулювання самостійності і креативності у продукуванні різноманітних ситуацій застосування фахових умінь і розв'язання можливих ситуативних

проблем, формування здатності адекватної самооцінки і вибудовування стратегій професійного саморозвитку тощо [30].

У контексті дотримання принципу суб'єктності важливо наголошувати на перетворенні студента з об'єкта впливів різних форм позааудиторної роботи закладу вищої освіти на суб'єкта ініціювання і творення власної позааудиторної діяльності. Позааудиторна діяльність студента визнається вченими як найсприятливіша сфера розвитку особистості майбутнього вчителя, забезпечуючи його суб'єктність, спрямовуючи в різних формах на усвідомлення необхідності партнерських взаємин з майбутніми учнями, колегами, батьками учнів тощо [10, с. 8], і при цьому сприяє розгортанню і відпрацюванню конкретних дій студента на основі врахування його особистісних запитів, уподобань, здібностей, індивідуального темпу формування певних якостей (в контексті дисертації – готовності до сценічного партнерства) [1].

На наш погляд, цінність позааудиторної діяльності студента полягає в тому, що з організаційно-змістового погляду вона є єдністю особистого регулювання студентом як майбутнім фахівцем своїх вмотивованих дій та їх педагогічної підтримки, що стимулює перехід того, хто навчається, з ролі об'єкта впливів на роль суб'єкта власної творчості.

Варто звернути увагу на виокремлення в позааудиторній діяльності декількох напрямів, які охоплюють самостійну роботу студента з фахового удосконалення, загальнокультурний розвиток (відвідування музеїв, театрів, виставок, зустрічі з видатними особистостями тощо), в тому числі й безпосередню участь у створенні загальнокультурних цінностей (науково-дослідна робота, творчі проекти тощо), сферу відпочинку і дозвілєвої діяльності в різних формах тощо [42].

Інші дослідники виокремлюють у позааудиторній роботі також такі напрями позааудиторної діяльності, як науково-дослідна, суспільно-політична (наприклад, у студентському самоврядуванні, співробітництві з

молодіжними організаціями та об'єднаннями тощо), художньо-естетична (зокрема, участь у художній самодіяльності, створення творчих клубів за інтересами як особливої форми функціонування молодіжної субкультури тощо), волонтерська, історико-культурна, етнографічна, фізкультурно-спортивна тощо [9; 39].

Безперечно, що визначення форм позааудиторної діяльності зумовлено специфікою обраної спеціальності. Як відомо, навчання майбутніх учителів музики на музично-педагогічних факультетах або факультетах мистецтв передбачає різні форми позааудиторної діяльності, в яких можуть доцільно актуалізуватися різні аспекти готовності до сценічного партнерства.

Оскільки деякі такі форми є усталеними й передбачені навчальними завданнями, в контексті суб'єктності йдеться про пробудження креативності студентів у підготовці до них, у визначенні змістового наповнення тощо.

Так, враховується, що опанування змісту навчальних дисциплін невід'ємне від *самостійної діяльності* у процесі підготовки до занять: під час самоосвітньої підготовки вмотивовано доповнюються і закріплюються знання та практичні уміння, поглиблюється мотивація до подальшого пошуку.

Навчально-виховним процесом у закладі вищої освіти заплановано здійснення *науково-дослідницької роботи* майбутніми вчителями музики: з перших курсів передбачено підготовку рефератів з різних дисциплін; на 3-4 курсах майбутні вчителі музики працюють над написанням наукових статей, беруть участь у студентських наукових конференціях. На старших курсах (навчання в магістратурі) студенти постають перед необхідністю створення проектів переддипломної педагогічної практики, написання аналізу концертних екзаменаційних програм, підготовки і захисту дипломного проекту.

Майбутні вчителі музики проходять *педагогічну практику*, у процесі якої для формування готовності до сценічного партнерства доцільно зосередити увагу на таких її формах, як:

- проведення уроків музики в закладі загальної середньої освіти;
- реалізація заходів з позакласної виховної роботи зі школярами;

Під час такої практики майбутні вчителі музики:

- готують і проводять уроки музики та інтегровані уроки мистецтва зі школярами різного віку, де невід'ємним складником є музичне мистецтво;
- розробляють тематику і сценарії заходів, у тому числі, тематичних свят, концертних програм, організовують ігрову діяльність дітей, музичні вікторини та інші конкурси, реалізують колективні мистецькі проекти тощо;
- працюють з дитячими художніми колективами – хорами, вокальними та вокально-інструментальними ансамблями;
- готують творчі звіти або звіти-конференції для демонстрації здобутого педагогічного досвіду.

Крім цього, майбутні вчителі музики на різних етапах проходять відповідну практику під час опанування таких предметів, як психологія і педагогіка, зокрема, здійснюючи спостереження за особливостями окремих видів навчально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти і закладах дошкільної освіти у зв'язку з вивченням окремих тем. Відповідно у процесі таких спостережень також можуть відпрацьовуватися окремі елементи сценічного партнерства, зокрема у встановленні міжособистісної взаємодії з учнями та творчими колективами.

Експрес-огляд позааудиторної діяльності студентів-музикантів у різних педагогічних університетах показав, що поширеними формами є конкурси на краще виконання музичних творів, зустрічі з митцями, концерти-лекції, музичні вітальні, організація екскурсій, підготовка наукових робіт і доповідей, участь у конференціях, педагогічна практика тощо.

Значне місце посіли як раз сценічні виступи – як з індивідуальними програмами, так і в колективних формах музикування – хорових та оркестрових колективах, інструментальних, вокальних, вокально-інструментальних ансамблях.

В інших вищезазначених формах демонстрація опрацьованого репертуару, наприклад, як ілюстрація певних теоретичних або практичних висновків, також є невід'ємним складником, в якому перевіряється готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства як професійна якість.

Логічно, що організація зазначеного мікросередовища має вибудовуватися із дотриманням *принципів*:

- *інтерактивного навчання*, що передбачає активне включення суб'єктів у спілкування, побудову навчальної діяльності на діалозі і взаємонавчанні, моделюванні реальних життєвих і творчих ситуацій [32] (в контексті дисертації – це ситуації передбачуваного сценічного виступу та підготовки до нього);

- *проблемного навчання* [32] – за загально визначеним алгоритмом, спроектованим у сферу вокально-ансамблевого виконавства: спонукання студента до самостійного формулювання цілі пошукової діяльності, до визначення ним послідовності власних дій, знаходження інформації для розв'язання самостійно окреслених задач; аналіз результатів – самостійний та спільно з іншими; самоаналіз та коригування своєї діяльності для продовження пошуку; демонстрація результатів і проектування партнерства з подальшим колективним обговоренням, що окреслює перспективи саморозвитку і налаштовує на успіх у продовженні пошукової діяльності, в тому числі, спільно з іншими;

- *змістової єдності навчальної та позааудиторної діяльності*, де остання вибудовується на засадах добровільного вибору студентом форм і

гнучкого визначення частки власної участі в них, що сприяє вмотивованості до пошуком діяльності.

*Друга підпорядкована педагогічна умова – створення мікросередовища послідовного набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства – пов'язана з попередньою, конкретизує її і впливає з неї.*

Так, майбутні вчителі музики з перших курсів навчання у педагогічному університеті залучаються до *виконавської концертної діяльності*, що передбачає:

- підготовку навчальних програм, які демонструються під час сценічного виступу, репертуар яких може включати і ансамблеві твори;

- систематичну участь у різноманітних концертних програмах на різних сценічних майданчиках перед різною аудиторією; поступово такі заходи ефективно доповнюють і урізноманітнюють репертуар, що представляють студенти на академічних заходах з метою оцінювання навчальних результатів, саме ансамблевими формами музикування, що стимулює самостійний творчий пошук студентів-музикантів; у таких заходах проходять перевірку здобуті під час навчального процесу виконавські інтерпретаційні й комунікативні вміння, а також формується компетентність у практичному застосуванні знань з різних фахових дисциплін, дотичних до проблеми сценічного партнерства та вокально-ансамблевого репертуару.

Саме у процесі виконавської концертної діяльності здобувається основний досвід вокально-ансамблевого виконавства, формується і – що принципово – реалізується на практиці готовність до сценічного партнерства.

Вагому роль у підготовці майбутнього вчителя музики відіграє його *лекційно-концертна практика* (підготовка та виступи у концертах, музичних лекторіях та інших виховних заходах), під час якої також удосконалюються уміння діалогу зі слухачами і глядачами.

Загалом, слід враховувати, що всі зазначені види практики є «містком» між теоретично-пошуковим і практично-виконавським складниками

підготовки майбутніх учителів музики та їхньою самостійною роботою з дітьми, під час якої різні аспекти готовності до сценічного партнерства вводяться в дію – у вигляді власних виконавських ілюстрацій репертуару, вивченні вокально-ансамблевих творів з учнями, ілюструванні тематичних бесід відео- і аудіо записами, включенні відповідних музичних фрагментів до змісту конкурсів, олімпіад, змісту сценаріїв тощо; під час організації колективних форм роботи з учнями майбутні вчителі реалізують теоретичні знання з діалогічної взаємодії і практичні навички партнерства у встановленні суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Тобто, під час різних практик студент-музикант виконує різні ролі, що сприяють формуванню готовності до сценічного партнерства і водночас – уможлиблюють реалізацію такої готовності в майбутній професійній діяльності на основі поступового набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства в позааудиторній діяльності.

Окрема увага має звертатися на відпрацювання *сценічно-комунікативних умінь* майбутніх учителів музики та на застосування прийомів спонукання їх до побудови індивідуальної траєкторії самостановлення партнерських якостей.

Відпрацювання сценічно-комунікативних умінь сприяє набуттю досвіду вокально-ансамблевого виконавства, оскільки допомагає долати технічні труднощі, деструктивне сценічне хвилювання, а отже «спрацьовує» на поглиблення мотивації до пошукової діяльності у сфері відповідного репертуару і вокально-ансамблевого виконавства в цілому.

Педагогічними принципами, дотримання яких забезпечує успішність реалізації цієї педагогічної умови, є принципи:

- *системності, неперервності та доцільності*, що передбачає організацію діяльності майбутніх учителів музики в логічному взаємозв'язку різних форм, які підпорядковані задачі набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства, де стрижневим елементом є сценічний виступ; а



також здійснення підготовки на всіх етапах навчання в педагогічному університеті та на відповідних навчальних предметах та формах позааудиторної діяльності;

- *практичної спрямованості навчання*, що передбачає опору на практичне засвоєння вокальних знань та умінь;

- *єдності колективної співтворчості та унікальності суб'єктів*, дотримання якого означає виявлення індивідуальності кожного суб'єкта вокально-ансамблевого виконавства в діалектичних зв'язках з розвитком його здатності до комунікації, художньо-творчої толерантності тощо.

*Третя підпорядкована педагогічна умова – створення мікросередовища поліхудожнього пізнання у процесі пошуку вокально-ансамблевого сценічного образу* – означає опанування майбутнім учителем музики виразними засобами інших видів мистецтва, які необхідні для створення цілісного, синтетичного сценічного вокально-ансамблевого образу. Зазначимо, що ця педагогічна умова також пронизує реалізацію решти умов і забезпечується через них.

Однак, слід наголосити, що в сучасній мистецькій освіті поліхудожній аспект підготовки майбутнього вчителя музики виходить далеко за межі формування готовності до сценічного партнерства, а є безпосередньо пов'язаним з майбутньою педагогічною діяльністю – як у навчанні майбутніх учнів музичного мистецтва на уроках і в позаурочний час, що супроводжується організацією сприймання і художньо-практичної творчості школярів, так і безпосередньо в організації роботи учнівських ансамблевих колективів.

Свого часу Б. Юсовим було сформульовано сутність поліхудожнього навчання і виховання школярів як такого, що спирається на спільні витoki різних видів мистецтва і мистецької діяльності [54]. Такі витoki полягають у первинному синкретизмі мистецтва та синестезійності мислення людини [13; 17; 37]. Обґрунтуванню підготовки студента-музиканта в поліхудожньому

напрямі на засадах інтеграції також присвячено дослідження Т. Рейзекінд [35], Г. Шевченко [52], О. Щолокової [53] та інших учених. Поліхудожній підхід до підготовки майбутнього вчителя музики актуалізується у зв'язку з необхідністю навчати школярів за програмами інтегрованих курсів «Мистецтво», «Художня культура». Так, Л. Масол запропонувала поліцентричну інтеграцію змісту мистецької освіти на основі доміантних ліній – музичного і образотворчого мистецтв, які інтегрують елементи інших – синтетичних – мистецтв (театр, хореографія, кіно тощо), а також культурологічну змістову лінію [29, с. 8]. Під інтегрованим навчанням предметів мистецького циклу О. Просіна розуміє «організацію педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає розвиток художнього мислення та здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів мистецького циклу, формування цілісної художньої картини світу особистості» [34, с. 9]. «Нова українська школа» проголосила компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі, що як раз спрямовує увагу до інтегрованого навчання – в середині освітніх галузей та між ними, що спрямовується на формування цілісної особистості [31]. Отже, все це має посилювати увагу дослідників і до відповідної підготовки вчителя музики. Тобто, поліхудожній підхід до підготовки майбутнього вчителя музики покликаний забезпечити його спроможність апелювати до засобів різних видів мистецтва в навчальній та естетико-виховній роботі з учнями з метою формування у них цілісного погляду на мистецтво.

Але в контексті досліджень готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства поліхудожнє пізнання майбутнього вчителя музики посилює свою значущість саме стосовно сценічного виступу: адже сценічний виступ завжди передбачає створення *синтетичного художнього сценічного образу*: поряд із суто музичним складником (вокально-виконавською інтерпретацією музичного тексту) він утворюється засобами сценічної дії як дії акторської, що передбачає

володіння виконавцем-вокалістом елементами акторської гри, сценічного руху (міміки, жестикулювання); крім того, сценічний образ є образом візуальним, у створенні якого також бере участь використання елементів костюму, гриму, атрибутів (реквізиту, бутафорії), декорацій, освітлення тощо.

Для підтвердження думки апелюємо також до висновків Л. Лимаренко, яка підкреслює посилений комплексний вплив мистецтв на ті особистісні якості, які є важливими саме для партнерських взаємин, адже у сценічній творчості «залучення різновидів художньої творчості в їхньому взаємозв'язку до художнього спілкування... сприяє удосконаленню процесу художньої емпатії, розвитку глибокої емоційної чуттєвості й проникності, «озброєнню» студентів знаннями, уміннями, відповідними методами і прийомами, що удосконалюють і збагачують процес спілкування» [25, с. 188–189].

Суголосні думки знаходимо і в дослідженнях І.Лавриш. Дослідниця, зокрема вказує на партнерство як одну з важливих цілей сценічної творчості як творчості діалогічної і синтетичної одночасно. Передусім, йдеться про важливість досягнення єдності у сценічній творчості спілкування міжособистісного і міжмистецького [22].

У такому разі поліхудожня підготовка стосовно сценічного вокально-ансамблевого виконавства має охоплювати ознайомлення з основами театрального мистецтва, образотворчого мистецтва і мистецтва архітектури, хореографії, – тобто саме тих мистецтв, що беруть участь у створенні цілісного сценічного вокально-ансамблевого образу. Можемо стверджувати, що освоєння цих видів мистецтва і сформованість умінь застосування засобів їхньої виразності збагачують виконавську інтерпретацію музичних творів, а також сприяють формуванню готовності до сценічного партнерства під час виступу і у процесі підготовки до нього.

Безумовно, поліхудожнє пізнання репертуару має здійснюватися як в теоретичному, так і у практичному напрямках.

Теоретичні знання здобуваються під час опанування змісту виокремлених вище фахових навчальних дисциплін, у самостійній роботі, науково-дослідницькому пошуку тощо. Крім цього, значні можливості закладено в опанування майбутніми вчителями музики таких курсів, як естетика, культурологія, українська та зарубіжна культура тощо.

Практичні уміння набуваються під час виконання творчих проєктів, різноманітних форм позааудиторної діяльності у процесі освоєння відповідного виконавського репертуару та підготовки до публічної демонстрації цілісного сценічного виконавського образу.

Педагогічними принципами, дотримання яких забезпечує успішність реалізації цієї педагогічної умови, є принципи:

- *інтеграції* мистецької освіти, дотримання якого означає позиціонування музичного мистецтва як провідного складника, що доцільно доповнюється під час навчання засобами інших видів мистецтва, які вивчаються теоретично, у сприйманні творів цих мистецтв та застосовуються у процесі виконавської інтерпретації та сценічному представленні вокально-ансамблевого репертуару;

- *культуровідповідності і художньої подієвості*, дотримання якого означає:

по-перше, врахування цілісної художньо-образної природи мистецтва і синкретизму сценічного художнього образу, що народжується у вокально-ансамблевому виконавстві;

по-друге, те, що кожне представлення твору на сцені має характер художньої події, яка створюється індивідуально кожним студентом, але постає як цілісність кінцевого художнього продукту. В реалізації принципу спираємось на технології художньої події, розроблені Л. Савенковою [38], та іншими вченими саме в контексті інтегрованого поліхудожнього навчання

мистецтва, що також передбачає партнерство учасників у створенні художньої події, а отже є актуальним у контексті підготовки до сценічного партнерства.

Все ж, необхідно підкреслити умовність зіставлення педагогічних принципів і обґрунтування конкретних педагогічних умов. Таке зіставлення відображає домінантне позиціонування, переважну значущість виокремлених принципів для реалізації тієї чи іншої педагогічної умови. Враховуємо, що всі сформульовані педагогічні принципи мають дотримуватися стосовно реалізації кожної педагогічної умови.

Схематично взаємозв'язок педагогічних умов (стрижневої і підпорядкованих їй локальних мікросередовищ) формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства та специфічних для досягнення сценічного партнерства педагогічних принципів (з виокремленням інтегральних), дотримання яких оптимально сприяє їх реалізації, подано на рисунку 2.2.



Рис. 2.2. Педагогічні умови та принципи формування готовності до сценічного партнерства у майбутнього вчителя музики засобами вокально-ансамблевого виконавства

Реалізація взаємопов'язаних педагогічних умов на основі домінантних педагогічних принципів потребує розроблення відповідних форм та методів, упровадження яких у процес підготовки майбутнього вчителя музики має забезпечити ефективність формування їхньої готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства. Натомість прогнозується, що у відповідь готовність до сценічного партнерства оптимізує процес фахової підготовки в цілому.

Методи і форми розглянемо у 2.3.

### **2.3. Методика формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства**

Методика формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства розглядається в дисертації як поетапне упровадження доцільних форм і методів під час реалізації обґрунтованих педагогічних умов (2.2) із дотриманням окреслених домінантних педагогічних принципів.

Методика передбачає визначення форм і методів формування готовності до сценічного партнерства за блоками, які відповідають сутності педагогічних умов, а отже впроваджується синхронно. Але всередині блоків впровадження методики здійснюється поетапно. Етапи вибудовуються за єдиним алгоритмом, а саме:

- етап мотивування та інформаційного насичення;
- етап практико-впроваджувальний;
- етап рефлексивно-стратегічний.

Розглянемо детальніше. Так, відповідно до педагогічної умови *створення мікросередовища мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару:*

1) етап мотивування та інформаційного насичення передбачає наголос на

- ознайомленні майбутніх учителів музики з особливостями і художніми задачами вокально-ансамблевого виконавства в контексті професійної підготовки педагога-музиканта і розширення їхнього репертуарного тезаурусу;

- націлюванні їх на необхідність формування відповідної готовності і розкритті сутності такої готовності;

2) етап практико-впроваджувальний охоплює:

- спільне із студентами планування дій щодо ознайомлення з відповідним репертуаром; конкретизуються напрями та джерела пошукової діяльності;

- визначення способів практичної реалізації задач етапу та мотивації до рефлексії результатів пошуку;

- конкретизацію форм пошукової діяльності студентів, а саме окреслення індивідуальних завдань, завдань для групової роботи з розподілом індивідуальних обов'язків тощо;

3) етап рефлексивно-стратегічний містить:

- групову та індивідуальну рефлексію результатів пошуку репертуару – його художньої значущості, виконавських та педагогічних задач;

- мотивування до застосування певних творів у виконавській та майбутній діяльності;

- планування дій щодо введення творів, які зацікавили, до власного репертуару (у сценічному представленні, як ілюстрація на заняттях з теорії або історії музики, ілюстрація виступу з доповіддю, написання статті тощо) з визначенням певних труднощів вокально-ансамблевого виконавства.

Відповідно до педагогічної умови *створення мікросередовища послідовного набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства майбутніми учителями музики:*



1) етап мотивування та інформаційного насичення передбачає:

- націленість на ансамблеве музикування в освоєнні нового для себе виконавського репертуару;
- озброєння психологічними знаннями з проблеми партнерства як такого та у сценічній діяльності зокрема;
- визначення індивідуальних завдань, можливих труднощів і способів їхнього подолання в колективному інтерпретаційному процесі;
- спонукання до сценічних презентацій виконавських інтерпретацій як результатів спільного партнерського пошуку;

2) етап практико-впроваджувальний охоплює:

- планування дій щодо репетиційного процесу з колективом партнерів по ансамблевому музикуванню;
- опанування навичками самоконтролю під час сценічного виступу;
- набуття умінь невербальної комунікації з партнерами під час сценічного представлення підготовленого репертуару;

3) етап рефлексивно-стратегічний містить:

- вправлення у визначенні проблем і труднощів, які виникають безпосередньо під час сценічного виступу;
- вправлення в оцінюванні колективної творчості та власного позитивного внеску у спільну справу та своїх недоліків у цьому процесі;
- спрямування учасників ансамблевого музикування на визначення стратегії подальшої творчої роботи ансамблю та саморозвитку.

Відповідно до педагогічної умови *створення мікросередовища* поліхудожнього пізнання у процесі пошуку вокально-ансамблевого сценічного образу:

1) етап мотивування та інформаційного насичення передбачає:

- ознайомлення студента-майбутнього вчителя музики зі специфікою сценічного художнього образу як синтетичного, що створюється засобами різних видів мистецтва;

- націленість на дотримання стильової цілісності сценічного образу як синтетичного;

- застосування прийомів спонукання до пізнання мови цих мистецтв: образотворчого (для створення костюму, гриму, реквізиту, зовнішнього сценічного оформлення як елементів сценографії), архітектури (оскільки в зовнішньому оформленні сцени можуть використовуватися приклади архітектурних споруд у вигляді слайдів, нескладних конструкцій тощо), хореографії (для розвитку пластичної культури, необхідної для створення образу);

2) етап практико-впроваджувальний охоплює:

- вправляння зі сценічного руху, жестикулювання, міміки, сценічної (вокальної) дикції;

- вправляння з діалогічного спілкування партнерів по сцені, притаманних театральному мистецтву в цілому і вокально-ансамблевому виконавству зокрема;

3) етап рефлексивно-стратегічний містить:

- сприймання й оцінювання сценічних інтерпретацій вокальних ансамблів видатними співаками, а також однокурсниками, які презентують свої творчі здобутки;

- вправляння в уявному проектуванні синтетичних сценічних образів на основі пізнаних творів, зокрема тих, що передбачено ввести у власний репертуар.

У таблиці Додатку Б подаємо систематизоване зіставлення поетапного впровадження методики та педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства.

Слід підкреслити, що відповідно до кожної з педагогічних умов і на кожному етапі *наскрізними лініями* впровадження всіх форм і методів формування готовності до сценічного партнерства передбачається

позиціонування майбутнього вчителя музики як суб'єкта діяльності, що по всіх окреслених позиціях вибудовується на діалогічних засадах.

Крім того, зміст етапів деталізується не лише відповідно до сутності кожної педагогічної умови, а й до завдань конкретної навчальної дисципліни або виду позааудиторної діяльності в цілісному процесі підготовки майбутнього вчителя музики. При цьому вважаємо логічним у процесі роботи для кожної дисципліни визначити домінантні завдання. Так, у змісті кожної з навчальних дисциплін визначено ту її специфіку, яку доцільно використати в контексті формування готовності до сценічного партнерства через ознайомлення, аналіз та виконавську інтерпретацію творів, рефлексію результатів та побудову стратегії подальшого саморозвитку і самовдосконалення.

Так, для *створення мікросередовища мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару* домінантними логічно визначити навчальні дисципліни музично-теоретичного циклу.

Заняття з *музично-теоретичних дисциплін* (сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів) передбачають, зокрема, завдання для розвитку спеціальних музичних здібностей, музичної пам'яті, аналітичного музичного мислення, практичних творчих умінь (наприклад, імпровізації), що необхідно майбутньому вчителю музики у професійному сприйманні творів, здійсненні художньо-педагогічного аналізу, а саме: вироблення навичок співу з аркушу (інтонування) без інструментального супроводу одноголосної і багатоголосної музики різних епох і стилів; розвиток ладового мислення, тембрового слуху, чуття стилю; формування уявлень про виражальні й формоутворювальні можливості багатоголосся; поглиблення інтересу до поліфонічної музики академічної традиції через ознайомлення з її історичною еволюцією, актуалізація поліфонічного мислення в сучасному музичному просторі в уявленнях майбутніх учителів музики; осмислення

специфіки формотворення, звукоутворення й голосоведіння в музичному фольклорі.

*Форми*, які традиційно застосовуються для розв'язання цих завдань:

- інтонаційно-ритмічні вправлення, сольфеджування, слуховий аналіз (на заняттях сольфеджіо);
- творчі завдання на імпровізацію; гармонічний аналіз творів (на заняттях з гармонії, поліфонії);
- аналіз музичних творів / фрагментів різних видів, жанрів, стилів (на всіх заняттях, а також спрямовано на заняттях з аналізу музичних творів);
- слухання музичних творів (на всіх заняттях).

Очевидно, що на зазначених навчальних предметах переважають практичні *методи* формування готовності до сценічного партнерства відповідно до всіх педагогічних умов з використанням притаманних цим предметам форм.

Заняття з історії музики (вивчається історія вітчизняної музики, зарубіжної музики, духовної музики, музичне народознавство) також спираються на організацію сприймання творів, серед яких майбутні вчителі музики як учасники вокально-ансамблевого виконавства акцентують увагу на відповідних творах або фрагментах творів, що, як і всі твори, підлягають художньому аналізу.

Пошукова діяльність у сфері вокально-ансамблевого виконавства спирається не лише на розширення знань, а й на активність сприймання та вербально-інтерпретаційної й аналітично-оцінювальної діяльності, що застосовуються комплексно на всіх навчальних предметах з урахуванням їхньої специфіки. Доцільно виокремити як домінуючі теоретико-аналітичні аспекти методики формування готовності до сценічного партнерства. Причому вербально-інтерпретаційна й аналітично-оцінювальна діяльність у процесі пошуку спрямовується на:

- твір як художнє явище, що пізнається під час сприймання (художня ідея, єдність форми та змісту, виразні засоби, які застосовані композитором, жанрові, стильові особливості тощо);

- виконавську інтерпретацію твору, що сприймається студентом-музикантом (індивідуальність виконавця, відповідність композиторського задуму і виконавського прочитання твору, а також майстерність виконавця).

Ефективними є *методи* наочно-ілюстративні, інтерактивного діалогу, дискусій.

Ефективними *формами* можуть бути підготовка творчих проєктів, рефератів, відтворення ситуацій виступу, розв'язання навчально-ігрових ситуацій, наприклад рольова гра (артист-соліст, артист ансамблю, глядач, критик) тощо.

На заняттях з *предметів музично-педагогічного циклу* відбувається осмислення результатів пошуку з метою можливого введення їх у педагогічну практику. При цьому осмислюється вокально-ансамблевий репертуар, який може бути використаний як музична ілюстрація на уроках мистецьких дисциплін зі школярами різного віку, а також виокремлюються і систематизуються твори, які можуть використовуватися безпосередньо як репертуар для виконання учнями різного віку на уроках та в позаурочний час, передусім – вокальними та вокально-інструментальними ансамблевими колективами. Суттєвим для формування готовності до сценічного партнерства є розуміння виконавцями мети виступу, усвідомлення доцільності вибору конкретної сценічної ситуації відповідно художнього змісту твору, а також формування здатності реагувати і враховувати особливості аудиторії глядачів-слухачів.

Форми і методи, які прогноуються як ефективні, аналогічні тим, що визначено для дисциплін музично-теоретичного циклу з відповідними змістовими уточненнями.

Безперечно, весь досвід пошукової діяльності перевіряється і акумулюється на *індивідуальних заняттях*, зміст яких зосереджується на комплексному опануванні вокально-ансамблевого репертуару із визначенням конкретних педагогічних задач індивідуально для кожного студента на кожному етапі його професійного становлення (постановка голосу, диригування, концертмейстерський клас, частково – основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент).

Ще раз погодимось із А.Козир, яка визначає вокально-хоровий цикл як опорний, передусім у зв'язку з тим, що він складається з інтегрованих дисциплін («Постановка голосу», «Вокальний клас», «Хорове диригування», «Хоровий клас»), які «поєднують всю практичну підготовку майбутнього вчителя музики» [15, с. 109].

Зміст індивідуальних занять спрямовується переважно на реалізацію педагогічної умови *створення мікросередовища послідовного набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства* через застосування методів:

- *методи* відпрацювання сценічно-комунікативних умінь майбутніх учителів музики;

- *методи* спонукання їх до побудови індивідуальної траєкторії самостановлення партнерських якостей.

Обрання методів відпрацювання сценічно-комунікативних умінь спирається на беззаперечну тезу про те, що сценічний жест, міміка, пластика у сценічному виступі мають бути яскраво виразними, але застосовуватись для підсилення вокальної виразності, відповідаючи стильовій системі музичного твору, отже доцільними. З цією метою застосовується *метод театралізації творів вокально-ансамблевого репертуару*. За твердженням Ху Маньлі щодо дослідження вокально-виконавської діяльності керівників вокальних ансамблів [51], театралізація спирається на розвиненість і одночасно тренування внутрішньої психотехніки, виразної міміки й

пантоміміки, передбачає розвиненість емоційної сфери та уяви, з чим погоджуємось.

Істотне значення має мотивування студентів як суб'єктів вокально-ансамблевого виконавства достворення атмосфери доброзичливого творчого спілкування учасників: студентів-виконавців між собою, студентів та викладачів, студентів та концертмейстерів, студентів-виконавців та публіки, що також складається зі студентів, які в будь-який час можуть прийняти роль виконавця. Тому група *методів* спонукання до побудови індивідуальної траєкторії самостворення партнерських якостей охоплює такі методи, як:

- *методи* створення ситуацій успіху і досягнення психологічного комфорту в партнерстві;
- *методи* спрямування на саморефлексію;
- *методи* ігрові, наприклад, методи тренування невербальної комунікації;
- *методи* моделювання творчо-дискомфортних ситуацій під час репетицій.

Мікросередовище *поліхудожнього пізнання у процесі пошуку вокально-ансамблевого сценічного образу* може поставати як об'єкт уваги рівномірно на всіх дисциплінах, але переважно це історія музики та індивідуальні заняття у класі вокалу (з постановки голосу), концертмейстерському класі, на яких здобуті знання проходять практичну перевірку.

Ефективною *формою* постає вже вказана театралізація у процесі репетицій на індивідуальних заняттях. Однак, в опануванні історії музики використовуються форми колективних (групових) проектів і творчих завдань.

Серед ефективних *методів* – метод встановлення асоціативних зв'язків, методи актуалізації стильової відповідності.

У позааудиторній діяльності логічно зосередитися на тих її формах, які цілеспрямовано сприяють комунікації майбутніх партнерів у вокально-

ансамблевому виконавстві. Крім безпосереднього виступу і підготовки до нього, це підготовка лекцій, бесід (*форма* - «школа лектора»), де дієвими є інтерактивні *методи*.

Крім традиційних видів поза аудиторної діяльності, під час якої триває формування готовності до сценічного партнерства, що розпочато на навчальних заняттях з усіх дисциплін, ефективною *формою*, як сполучною ланкою між навчальною та різними видами позааудиторної діяльності, є форма «Творчої майстерні сценічного партнерства».

«Творча майстерня сценічного партнерства» об'єднує результати індивідуальних занять та інших дисциплін, і водночас сприяє їх діяльнісному впровадженню. Діяльність «Творчої майстерні сценічного партнерства», домінантно спрямовується на відпрацювання різноаспектних практичних умінь майбутніх учителів музики, окреслених вище в межах кожної педагогічної умови, з використанням теоретичних знань.

У такий спосіб «Творча майстерня сценічного партнерства» як інтегральна форма акумулює застосування всіх форм і методів та об'єднує всі педагогічні умови (створення окремих мікросередовищ) в єдине музично-комунікативне освітнє середовище.

Із вищезазначеного випливає, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов із дотриманням специфічних для кожної умови педагогічних принципів, яка здійснюється на основі відповідних методів і форм діяльності майбутніх учителів музики, передбачає застосування *наукових підходів* як взаємопов'язаних:

- особистісно-орієнтованого (І. Бех [5], Є. Бондаревська [7]); означає орієнтування освітнього процесу на індивідуальність кожного студента-майбутнього вчителя музики, розкриття його особистісного потенціалу в доборі форм і методів формування готовності до сценічного партнерства, у виборі доцільного і різноманітного репертуару для розширення пізнання



мистецтва, накопичення досвіду виконавства і вокально-ансамблевого тезаурусу тощо;

- суб'єктного (А. Брушлинський[8]); означає активність кожного суб'єкта у процесі формування готовності до сценічного партнерства щодо самооцінювання й саморозвитку;

- аксіологічного (І.Бех[5], І.Зязюн [12],); означає спрямування суб'єктів на емоційність переживання здобутих знань та умінь, їхню рефлексію і перетворення на особисту цінність, згідно з якою майбутній учитель музики планує свою діяльність, що відповідає пробудженій у нього внутрішній мотивації;

- креативного (Дж. Гілфорд [56], О. Дубасенюк [11], І. Зязюн [12], А. Козир [15], П. Торренс [58]), означає розвиток у майбутніх вчителів музики потреби в новизні, творчих відкриттях, нових мистецьких враженнях і націленість на педагогічний та мистецький експеримент, що супроводжується прагненням рефлексії;

- комунікативно-праксеологічного (Г. Костюк [20], О. Леонтьєв [23]); означає націленість на діалог, що є основою партнерства (Г. Вільсон [59], відпрацювання потреби в ньому і в розумінні та застосуванні на практиці специфіки сценічного партнерства у вокально-ансамблевому виконавстві та врахуванні його елементів у педагогічній творчості загалом.

Узагальнення сутності сценічного партнерства у вокально-ансамблевому виконавстві, готовності до нього в єдності компонентної структури, діагностувальної процедури виявлення стану (рівнів), педагогічних умов, принципів, методів, форм, наукових підходів, педагогічного потенціалу вокально-ансамблевого виконавства, – усе зазначене дає можливість окреслення *моделі* формування в майбутніх учителів музики до досліджуваної якості, яка охоплює взаємозумовлені блоки – концептуально-цільовий, діагностувальний, методично-операційний, результативний (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Модель формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства

Відповідно, зміст кожного блоку висвітлює такі позиції моделі:

- **концептуально-цільовий блок** (мета, компонентна структура готовності; наукові підходи);

- **діагностувальний блок** (критерії, показники готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства; відповідні методики діагностики);

- **методично-операційний блок** (педагогічні умови, принципи, форми, методи, етапи формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства);

- **результативний блок** (відображає в майбутніх учителів музики динаміку рівнів готовності до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства).

Об'єднувальним елементом (центром) моделі постає майбутній учитель музики як суб'єкт музично-комунікативного освітнього середовища формування готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

## Висновки з другого розділу

У розділі відповідно до сутності досліджуваної якості готовності до сценічного партнерства виокремлено структурні компоненти, визначено критерії та відповідні показники готовності майбутніх вчителів музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства.

Структурними компонентами готовності виокремлено емоційний, когнітивно-рефлексивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-вольовий, комунікативний. Останній розглядається як інтегральний стосовно решти структурних компонентів.

Сутність сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства, та зміст відповідних структурних компонентів дали можливість визначити критерії та показники до критеріїв такої готовності.

Ціннісно-мотиваційний критерій відповідає емоційній сфері особистості, здатності її художньої та особистісної емпатії, а також системі її ціннісних орієнтацій. Його показники: ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності у вокально-ансамблевому виконавстві та сценічному виступі; міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно музичного твору та плану виконавської інтерпретації; самостійність художнього мислення.

Когнітивно-креативний критерій відповідає пізнавально-творчій сфері особистості в музичному мистецтві, зокрема у площині вокально-ансамблевого репертуару та виконавства. Його показники: обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях виконавців; сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва; здатність продукування та обґрунтованість власних нестандартних інтерпретаційних ідей.

Операційно-вольовий критерій також відповідає практично-діяльній сфері особистості. Його показники: досвід і навички ансамблевого виконавства; сценічний самоконтроль; розвиненість технічної майстерності та практичні навички освоєння текстової партитури твору.

Рефлексивний критерій відповідає безпосередньо сфері художньо-естетичної свідомості особистості майбутнього вчителя. Його показники: розвиненість саморефлексії стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу; наявність умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення.

Підкреслюється, що оскільки комунікативний компонент структури є інтегральним, остільки комунікативний аспект досліджуваної готовності присутній у змісті кожного критерію.

Зміст критеріїв та показників дав можливість спрогнозувати і схарактеризувати орієнтовні рівні готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства з урахуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства: високий (продуктивно-творчий), середній (ситуативно-творчий), початковий (елементарно репродуктивний).

З'ясовано, що педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства логічно вибудувати в систему, де стрижневою умовою є створення музично-комунікативного освітнього середовища як сукупності взаємопов'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних зв'язків, які спрямовано впливають на формування в кожного суб'єкта досліджуваної якості на основі діалогічно вибудованого освітнього процесу.

У розділі розкрито, що музично-комунікативне освітнє середовище реалізує свої можливості щодо формування готовності до сценічного партнерства через дію підпорядкованих йому умов – створених локальних мікросередовищ, якими визначено мікросередовища мотивування

майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару; послідовного набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства майбутніми учителями музики; поліхудожнього пізнання у процесі пошуку вокально-ансамблевого сценічного образу.

Розроблено методика формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в єдності етапів – мотивування та інформаційного насичення; практико-впроваджувального; рефлексивно-стратегічного.

Розкрито зміст кожного етапу у проекції на вимоги реалізації кожної педагогічної умови. Відповідно до кожної навчальної дисципліни у процесі підготовки майбутнього вчителя музики визначено домінантні завдання з огляду на специфіку дисципліни.

Проакцентовано доцільні форми і методи, що є оптимальними на кожному з етапів з урахуванням специфіки навчальної дисципліни.

Подано модель формування в майбутніх учителів музики досліджуваної якості готовності, яка охоплює концептуально-цільовий, діагностувальний, методично-операційний, результативний блоки.

Таким чином, у другому розділі розв'язано третє, четверте та п'яте завдання дисертації.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях дисертанта №№ 46 –50 зі Списку джерел, використаних у другому розділі дисертації.

### Список джерел, використаних у другому розділі

1. Абдулов Р. М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : дис. ...канд. пед. наук : спец.13.00.07 – теорія і методика виховання / Р.М.Абдулов. – Луганськ, 2014. – 24 с.
2. Алексеєнко Т. Ф. Виховне середовище / Т. Ф. Алексеєнко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головн. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 95–96.
3. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
4. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения // Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ; авт. коммент. А. М. Моисеев] ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с. – С. 379–415.
5. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
6. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : курс лекцій / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
7. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
8. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
9. Деркач Ю. Я. Естетичне виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ю. Я. Деркач. – Умань, 2013. – 19 с.
10. Дрепіна О. Б. Естетичне самовиховання студентів педагогічних університетів у процесі колективної музично-виконавської діяльності : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 –Теорія і методика виховання / О.Б.Дрепіна ; ДЗ «Луган.нац.ун-т ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2013. – 20 с.

11. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка, 2011. – № 4. – С. 23–28.

12. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

13. Каган М. С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, Ленинградское отделение, 1972. – 440 с.

14. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении/ В.А.Кан-Калик. –М , 1987. – 190 с.

15. 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.

16. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04 / Козир Алла Володимирівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2009. – 43 с.

17. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія / Оксана Анатоліївна Комаровська. – Івано-Франківськ, НАІР, 2014. – 412 с.

18. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. –Воронеж : Модэк, 1996. – 224 с.

19. Коробецька С. Ю. Елементи міждисциплінарної інтеграції в сучасній мистецькій освіті / С. Ю. Коробецька // Сучасна музика в сучасному світі : зб. наукових праць. – Вип. 4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 117–120.



20. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
21. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. –2012. – № 1009, вип. 49. –С. 40–44.
22. Лавриш І. М. Творча місія вчителя музичного мистецтва як пріоритетна сфера спілкування у підлітковому середовищі / І. М.Лавриш // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер.14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2018. – Вип. 25 (30). – С. 66–21.
23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность /Леонтьев А. Н. // Избранные психологические труды : в 2-х тт. / А. Н. Леонтьев. –М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94–231.
24. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 5–21.
25. Лимаренко Л. І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів : монографія / Л. І. Лимаренко. – Херсон : ХДУ, 2016. – 484 с.
26. Малинин Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Г. А. Малинин, Ф. А. Фрадкин. –М. :Прометей, 1993.–173 с.
27. Малиношевський Р. В. Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського :автореф. дис. ... канд. пед.наук : 13.00.05 –соціальна педагогіка / Р.В.Малиношевський ; Ін-т проблем виховання НАПН України, К., 2011. –22 с.
28. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании/ Ю. С. Мануйлов // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. – 2008. –Том 14. – С. 21–27.

29. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.

30. Негребецька О. М. Соціалізація майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / О. М. Негребецька ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.

31. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.

32. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

33. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України (МОН) – Наказ № 151/11 від 25.02.2004.– Режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/basese/ua-amehyr/str5.htm>. – Назва з екрана.

34. Просіна О. В. Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Просіна ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : 2011. – 20 с.

35. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. Й. Рейзенкінд. – К., 2008. – 36 с.

36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. (Серия : Мастера психологии).

37. Рудницька О. П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу/ О. П. Рудницька // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40–43.

38. Савенкова Л. Г. Художественное событие – современная составляющая интегрированного обучения / Л. Г. Савенкова // Педагогика

искусства. Электронный журнал. – 2017. – № 3. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/savenkova\\_48-54.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova_48-54.pdf).

39. Савченко С. В. Личностно-ориентированный подход к организации внеучебной работы в вузе / С. В. Савченко // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2003. – № 7. – С. 193–198.

40. Слостенин В. А. Теория и практика высшего педагогического образования / В. А. Слостенин // Межвузовский сб. научных трудов МГПИ / под ред. В. А. Слостенина. – М., 1987. – С. 11–26.

41. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // 2-ая Российская конф. по эколог. психологии : материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М. – Самара, 2001. – С. 172–176.

42. Словарь-справочник по педагогике / сост. Мижериков В. А., общ.ред. Пидкасистый П. И. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

43. Федоріщева С. П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. П. Федоріщева ; Луган.держ.пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. –20 с.

44. Філатьєва Т. В. Підготовка майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчальних закладах : автореф.дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т.Ф.Філатьєва. – Луганськ, 2013. – 20 с.

45. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1 / Хекхаузен Х. – М. : Педагогика, 1986. – С. 33–48.

46. Хуан Ханьцзе. Готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства: педагогічні умови ефективного формування / Ханьцзе Хуан // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної

конференції, 26-27 жовтня 2017 р., Мукачево/ ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. – С. 443–445.

47. Хуан Ханьцзе. Готовность педагога-музыканта к сценическому партнерству в ансамблевом исполнительстве: методические ориентиры формирования / Хуан Ханьцзе // «Музыкальная культура и национальное самосознание: глобализация, модернизация, коммуникация»: материалы международной научно-практической конференции Казахского национального университета искусства в рамках международного научного форума AstanaArt-ScienceForum «Культура, искусство и образование», 18 апреля 2018 года. – Астана, КазНУИ, 2018. – С. 265–268.

48. Хуан Ханьцзе. Діагностування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Ханьцзе Хуан // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред.кол.: Безлюдний О. І. та ін.]. – Умань : ВПЦ Візаві, 2017. – Випуск 16. – С.184–190.

49. Хуан Ханьцзе. Методика підготовки майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі ансамблевого виконавства / Ханьцзе Хуан // Молодь і ринок. – 2018. – № 4. – С. 135–139.

50. Хуан Ханьцзе. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Ханьцзе Хуан // Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: збірник наукових праць / Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім.М.Т.Рильського НАН України, UniwersytetRzeszowskiWydziałMuzyki, Рівн. держ.гуманіт.ун-т. – Рівне : Волинські обереги, 2018. – Вип. 4. – С. 138–144.

51. Ху Маньлі. Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю :дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02– Теорія та методика музичного навчання. – НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. 2017. – 233 с.

52. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини ХХІ століття / Г. П. Шевченко // Духовність особистості. –2012. –Вип. 5. –С. 241–250.

53. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : монографія / О. П. Щолокова. –К., 1996. – 173 с.

54. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б. П. Юсов. – И. : ИХО РАО, 2004. – 253 с.

55. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

#### **Список джерел іноземними мовами**

56. Guilford J. P. Three Faces of Intellect / J. P. Guilford // *American Psychologist*. – 1959. – P. 469–479.

57. Maslow A. *Motivation and Personality*. –New York, 1987.

58. Torrance E. P. *The Search for Satori and Creativity* / E. Paul Torrance. – *Buffalo, New York* : Creative Education Foundation, 1979. – 219 p.

59. Wilson G. D. *The Psychology of Performance, Musical Talent and Ability* [Electronic resource] : lecture, Gresham College, Wednesday, 5 March, 2008 / Glenn D. Wilson. – URL: <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/musical-talent-and-ability>. – Title from the screen.

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАСОБАМИ ВОКАЛЬНО- АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА

#### 3.1. Стан готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства на констатувальному етапі педагогічного експерименту

З метою перевірки теоретичних висновків, викладених у попередніх розділах, та розроблених методичних засад (педагогічних умов, форм і методів) формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства проведено дослідно-експериментальну роботу на основі попередньо визначеної програми. Така робота охоплювала:

- пілотне експрес-опитування студентів-музикантів педагогічних університетів для з'ясування їхнього ставлення до участі в ансамблевому музикуванні та, зокрема, у вокальних ансамблях;

- констатувальний етап педагогічного експерименту, на якому здійснено вихідний зріз стану зазначеної готовності, проведено кількісний та якісний аналіз здобутих даних, виявлено причини недоліків та окреслено перспективи подальшої роботи, що і було покладено в основу обґрунтування педагогічних умов та відповідної методики;

- поетапне впровадження розроблених педагогічних умов, принципів та методики (форм і методів) формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства (формульвальний етап педагогічного експерименту);

- прикінцевий контрольний зріз, який дозволив виявити динаміку готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, що формувалась засобами вокально-ансамблевого виконавства; якісний і кількісний аналіз результатів, який мав підтвердити або спростувати ефективність розроблених педагогічних умов та методики.

Пілотне опитування, в якому взяли участь студенти та 20 викладачів, показало, що:

- майже 80 % опитаних не зосереджували увагу під час навчання на участі в ансамблевих формах музикування, навіть, якщо таке періодично організовувалося; поряд з цим, опитані пригадали, відповідаючи на додаткові уточнювальні запитання (після анкетування), що практично кожен хоч один раз у процесі навчання брав участь в ансамблі – вокальному, інструментальному або вокально-інструментальному;

- з тих студентів, які все ж звертають увагу на ансамблі у власному виконавському репертуарі (трохи більше 20 %), лише окремі відповіді засвідчили розуміння значення таких форм для професійного становлення («це одна з форм підготовки, яка може бути, а може й не бути», «все залежить від того, чи є інший студент, який хотів би грати (співати) в ансамблі»; «якщо натрапив на цікавий репертуар»);

- практично всі опитані студенти (крім декількох поодиноких відповідей) майже не пов'язували участь в ансамблевих формах виконавства з поняттям сценічного партнерства і не були націлені на нього під час вивчення ансамблевих (нотних) текстів, підготовки до виступу тощо («якщо гарно співаєш і чуєш іншого, то це і є партнерство, що ще треба?», «головне, коли ти на сцені, бездоганно виконати свою партію, тоді і ансамбль буде»);

- опитані викладачі (як музичного інструменту, так і вокалу), за їхнім свідченням, майже не приділяють уваги (або приділяють спонтанно, ситуативно) саме формуванню партнерських сценічних якостей своїх студентів, натомість багато уваги справедливо приділяють вирішенню суто

музикантських задач (стилю, фразуванню, звукоутворенню, диханню, артикуляції, технічним труднощам тощо).

Таким чином, пілотне експрес-опитування показало практичну відсутність усвідомлених передумов для сформованої готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства загалом, засобами вокального ансамблю зокрема.

Для з'ясування стану готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства на констатувальному та контрольному етапах експерименту за компонентною структурою феномену (емоційний, когнітивно-рефлексивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-вольовий, комунікативний компоненти) застосовуємо розроблені критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-креативний, операційно-вольовий, рефлексивний) та відповідні показники. Для цього визначаємо адекватні змісту феномену готовності *методики замірювання*. У визначенні способів діагностування також орієнтуємося на психолого-педагогічні дослідження, в яких запропоновано певний діагностувальний інструментарій, котрий адаптовано в контексті дисертації [3; 9; 11; 12; 14; 15; 22 та ін.].

Такими діагностувальними методиками є: опитування, педагогічне спостереження, вивчення вокально-ансамблевого репертуару майбутніх учителів музики, аналіз їхньої навчальної успішності, аналіз творчої поведінки студентів-музикантів як ансамблевих виконавців, самооцінка майбутніх учителів музики стосовно вокально-ансамблевого виконавства. Деталізуємо обрані методи.

**Опитування.** Опитуванням було охоплено студентів-музикантів як майбутніх учителів музики та викладачів (анкетування, експрес-опитування, інтерв'ювання), а саме:

- стосовно майбутніх учителів музики різними формами опитування з'ясовувалися їхні знання навчального матеріалу щодо вокально-ансамблевого репертуару, здійснювався аналіз особистих уподобань



студентів у сфері вокально-ансамблевого репертуару, а також накопичений ними досвід ознайомлення з таким репертуаром як слухачів і як виконавців;

- викладачам за необхідністю пропонувалось дати відповідь на уточнювальні запитання, які мали підтверджувати або спростовувати деякі дані з опитування студентів.

Опитування в основному здійснювалося у формі *анкетування* та *тестування*.

Анкети «Сценічне партнерство» та «Моя вокально-ансамблева творчість» (Додатки В, Д) містили низку запитань до майбутніх учителів музики стосовно знання творів вокально-ансамблевого репертуару (пропонувалось назвати твори (не менше п'яти) різних жанрів і ранжувати їх за власними уподобаннями); присутності вокально-ансамблевих творів у своєму репертуарі (пропонувалась назвати твори із власного репертуару, вказуючи при цьому, чи входять такі твори до репертуарного тезаурусу у зв'язку з навчальними завданнями на індивідуальних чи групових заняттях або вони обрані за власною ініціативою); кількості ансамблевих виступів та творчої інтенсивності у підготовці програм (пропонувалось вказати періодичність виступів з ансамблевими програмами в зіставленні з вивченням нових творів); обізнаності з творчістю видатних виконавців творів вокально-ансамблевого репертуару (пропонувалось назвати ансамблі виконавців, вказуючи твір, а також коротко пояснити, що саме подобається чи не подобається в інтерпретаціях або що запам'яталось). Також респондентам пропонувалось навести приклади різних виконавських інтерпретацій одного твору і висловити оцінку (порівняти).

Важливим вбачалося отримати відповідь на запитання стосовно ставлення до роботи над творами, зокрема характеру участі в колективній творчості: респондентам пропонувалось вказати, що саме є для них пріоритетним під час підготовки – чи вивчається твір переважно індивідуально, а лише потім «зводиться» в ансамбль з іншими партнерами,

чи одразу ж опрацьовується виконавцями спільно з партнерами по ансамблю).

Загалом, опитування давало можливість з'ясувати те, наскільки знання в певній сфері музичного мистецтва і вокально-ансамблевого репертуару, обізнаність у визначних виконавських інтерпретаціях тощо є ціннісним надбанням студента-музиканта.

Отже, різні форми опитування передбачали застосування ціннісно-мотиваційного і частково когнітивно-креативного та операційно-вольового критеріїв.

**Педагогічне спостереження.** Це замірювання ефективно охоплює особливості перебігу процесу колективної підготовки виконавської інтерпретації творів; перебігу безпосередньої сценічної інтерпретації творів, включаючи як повноцінність донесення до публіки попередньо знайденого в партнерській співпраці художнього образу, так і сценічну поведінку партнерів по ансамблю, здійснення самоконтролю і самокоригування виступу його учасників; а також дозволяє відстежити зміст етапу осмислення виконавцями-партнерами свого виступу (вміння об'єктивно оцінювати виступ у цілому і свою участь у ньому, реакцію слухачів тощо; вміння визначати труднощі і способи їх подолання, ставити творчі завдання тощо).

Педагогічне спостереження охоплювало й виявлення особливостей індивідуального вивчення студентом творів (партій) вокально-ансамблевого репертуару.

Тобто, зазначене замірювання передбачало застосування частково когнітивно-креативного, а також операційно-вольового та рефлексивного критеріїв.

**Вивчення репертуару.** Це замірювання передбачало змістовий аналіз репертуару, до якого звертаються студенти в навчальній та позааудиторній діяльності, а також у дозвіллі. Таке замірювання (особливо це стосується самостійного вибору творів для ознайомлення в дозвіллевий час) дозволяло

уточнити музичні уподобання студентів-музикантів, їхні ціннісні орієнтації, зіставляючи їх з тим репертуаром, який вони виконують як навчальні завдання (тест «Вокально-виконавська обізнаність», Додаток Е).

Отже, цим замірюванням досліджуваний феномен готовності вивчався, передусім, за ціннісно-мотиваційним і за когнітивно-креативним критеріями.

*Аналіз навчальної успішності* студентів. Таким замірюванням передусім фіксується та аналізується успішність майбутніх учителів музики з тих дисциплін, які є ефективними саме в напрямі оволодіння вокально-ансамблевим репертуаром (дисципліни вокально-хорового циклу, історія музики, сольфеджіо, аналіз музичних творів).

Під час такого аналізу з'ясовуються знання вокально-ансамблевого репертуару і питань виконавства, виявляється досвід такого виконавства, діагностується сформованість необхідних умінь та навичок, а також усвідомленість їхнього застосування в конкретній творчій ситуації.

Важливою є увага до здатності майбутніх учителів музики критично ставитися до власних досягнень і окреслювати перспективи.

Таким чином, зазначений метод замірювання є суттєвим у вивченні стану готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства за рефлексивним, операційно-вольовим, частково когнітивно-креативним та ціннісно-мотиваційним критеріями.

*Аналіз творчої поведінки.* Припускалося, що творча поведінка студентів-музикантів виявлятиметься у спеціально створених педагогічних ситуаціях, які моделюють різні етапи сценічного виступу, в якому передбачено сценічне партнерство.

Створення педагогічних ситуацій дозволило виявити особливості творчого і особистісного спілкування партнерів по сцені у процесі підготовки до виступу, їхню здатність виявляти труднощі – як суто музикантські, так і в міжособистісному спілкуванні тощо.

Таким замірюванням з'ясовувалось, чи виявлятимуть респонденти ініціативність щодо пошуку і вибору певного репертуару, чи спрямовуватимуть вони зусилля на ознайомлення з новим репертуаром, чи будуть виявляти творчий підхід до інтерпретацій, а також чи вміють вони визначати шляхи і способи роботи над помилками і недоліками тощо.

Як бачимо, аналіз творчої поведінки передбачає застосування когнітивно-креативного, операційно-вольового, рефлексивного критеріїв.

**Самооцінка.** Студентами-музикантам пропонувалося здійснити самооцінку як стосовно себе індивідуально, так і стосовно інших партнерів-учасників свого ансамблевого колективу. Запроваджувалась у формі відповідей на запитання (анкета «Самооцінка участі у сценічному партнерстві», тест «Самодіагностування сценічного партнерства», Додатки Ж, З), які стосувалися рефлексії респондентами власних позитивних і негативних якостей, що найчастіше виявляються під час колективної співпраці у процесі опанування вокально-ансамблевого репертуару.

При інтерпретації відповідей враховувалася співмірність вказуваного позитивного і негативного: перевага позитивного може засвідчувати завищену самооцінку, негативного – навпаки, занижену.

Для застосування самооцінки щодо сценічного партнерства суттєвим також є оцінювання респондентами позитивних і негативних якостей партнерів по ансамблевій творчості. Подібно до попередньої позиції, під час інтерпретації відповідей респондентів також враховувалась співмірність вказуваного ними позитивного і негативного, а саме: перевага вказаного позитивного стосовно інших може засвідчувати налаштованість респондента на творчу співпрацю. Натомість перевага негативного вказує на завищені вимоги до партнерів по співтворчості і очікування від них, недостатньо розвинену здатність об'єктивної критичної оцінки результатів і власної позиції у спільній творчості.

Для уточнення самооцінки також застосовувалася методика «Незакінчені речення», що націлювалась на виявлення труднощів учасників вокально-ансамблевого виконавства безпосередньо під час сценічного виступу, взаємин у пошуках спільного інтерпретаційного художнього рішення твору. Після запису кожним опитуваним завершення речення, початок якого містив певну проблему, відбувалося обговорення. Методика «Незавершені речення» містила початок речень типу:

- Мені більше подобається брати участь в ансамблі, ніж сольному виступі, тому що ...

- Найбільше на сцені я боюся ...

- Найбільше мені не подобається у процесі підготовки творів ...

- Як учасник вокально-ансамблевого колективу я хочу змінити себе в напрямі ...

- Я очікую від моїх партнерів у подальшій співтворчості ...

При аналізі самооцінок отримані дані зіставлялись між собою, а також з уточнювальними оцінками викладачів. Тобто, за допомогою замірювання «самооцінка» готовність майбутніх учителів музики до сценічного партнерства вивчалась переважно за рефлексивним критерієм.

Отже, важливо зазначити, що кожна з наведених методик діагностування стану готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства спрямовувалася одночасно на замірювання кількох компонентів, а його результати трактувалися за кількома критеріями.

**Створення педагогічних ситуацій** супроводжувалося пропозиціями до респондентів виконати творче завдання, наприклад: написати есе на тему невербального спілкування партнерів під час сценічного виступу; спрогнозувати непередбачувані ситуації колективного творчого пошуку; скласти план колективної роботи над пропонованим ансамблевим твором або обраним на власний розсуд; визначити і описати засоби створення

сценічного образу й спрогнозувати, які засоби можуть запропонувати партнери тощо.

Як бачимо, зазначені методики замірювання самооцінки доповнюють застосування рефлексивного критерію, а також застосування когнітивно-рефлексивного та ціннісно-мотиваційного критеріїв. Відповідність між критеріями та методиками замірювання подано в таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1.*

**Критерії та методики замірювання готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Методики</b>
Ціннісно-мотиваційний	Ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі	Опитування (анкетування, експрес-опитування, інтерв'ювання); вивчення репертуару; аналіз навчальної успішності
	Міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно твору та плану вокально-виконавської інтерпретації	
	Самостійність художнього мислення	
Когнітивно-креативний	Обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях	Опитування (анкетування, експрес-опитування, інтерв'ювання); педагогічне спостереження; вивчення репертуару; аналіз навчальної успішності; аналіз творчої поведінки (творчі завдання)
	Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва	
	Здатність продукування й обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей	
Операційно-вольовий	Досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства	Педагогічне спостереження; аналіз навчальної успішності; аналіз творчої поведінки
	Уміння сценічного самоконтролю	
	Розвиненість технічної майстерності та практичні навички освоєння текстової партитури твору	

## Продовження таблиці 3.1

Рефлексивний	Розвиненість саморефлексії стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу	Самооцінка; педагогічне спостереження; аналіз навчальної успішності; аналіз творчої поведінки
	Наявність умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення	

До дослідно-експериментальної роботи, яка тривала впродовж 2016–2018 рр., були залучені 364 студенти-музиканти 3-4 курсів педагогічних університетів (порівню на констатувальному та формуальному етапах).

Базою дослідження визначено Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського), Херсонський державний університет (факультет мистецтв), Мелітопольський університету імені Богдана Хмельницького (кафедра інструментального виконавства та музичного мистецтва естради).

Вибір для участі в дослідженні студентів саме 3-х і 4-х курсів був зумовлений тим, що до цього моменту в учасників експерименту вже мав накопичитися досвід сценічних виступів, достатній для об'єктивного оцінювання готовності до партнерства, знання репертуару, зокрема й у процесі вивчення різних дисциплін та індивідуально опрацьованого для сценічних виступів, а також вже сформований певний обсяг вокально-виконавських умінь та навичок, а також умінь та навичок самостійної роботи.

Вибір такої вікової групи студентів-музикантів передбачав і певне «вирівнювання» їхнього навчального досвіду стосовно вимог конкретного закладу вищої освіти, що дозволяло б максимально об'єктивувати результати діагностування, а отже і перевірки результативності впроваджувальних методичних засад формування досліджуваної якості.

Крім того, передбачалось, що у студентів зазначеного етапу фахової підготовки має бути сформовано установку на майбутню професію та

усвідомлення опосередкованого використання в ній досвіду сценічного партнерства.

Студенти-музиканти (майбутні вчителі музики) на формувальному етапі були об'єднані в експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ) групи в кожному з визначених закладів. Отже, групи учасників з одного закладу були ідентичними кількісно і за складом та перебували в ідентичних умовах навчальної підготовки, позааудиторної діяльності, а також в однаковій для всіх респондентів соціокультурній ситуації, яка могла вплинути на реалізацію їхніх творчих задумів і якість виконання навчальних завдань.

Завданням *констатувального етапу* педагогічного експерименту було вивчення вихідного стану готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства в контексті засобів вокально-ансамблевого виконавства за усіма критеріями з відповідними показниками, а саме планувалось:

- за допомогою описаних методик з'ясувати сформованість досліджуваного феномену готовності за змістом кожного із компонентів його структури;

- здійснити зіставлення узагальнених рівнів сформованості готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства, яким володіють майбутні учителі музики – респонденти ЕГ і КГ (перед початком формувального експерименту);

- виявити позитивні фактори у формуванні досліджуваної готовності до сценічного партнерства та недоліки, які слід буде враховувати під час формувального етапу педагогічного експерименту.

Одразу ж зазначимо, що, як і прогнозувалося перед початком експериментальних замірювань, за результатами констатувального етапу і перед початком формувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ і КГ було отримано ідентичні якісні і кількісні дані. Тому далі в описі результатів



констатувального етапу подаватимемо узагальнені показники (таблиці 3.2 – 3.5).

Розглянемо діагностування стану готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в контексті застосування засобів вокально-ансамблевого виконавства за *ціннісно-мотиваційним* критерієм.

Ініціативність респондентів щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі оцінювалася за кількісною участю в концертних програмах, передусім поза навчальними вимогами. Важливим фактором оцінювання були характеристики викладачів щодо ставлення респондентів до такої участі (бажання чи небажання брати участь, наскільки емоційним був відгук на пропозиції виступати, активність у процесі підготовки до нього тощо). Також оцінювалось прагнення студентів аналізувати саме вокально-ансамблевий репертуар, зокрема на заняттях з історико-теоретичних дисциплін, з методики викладання відповідних дисциплін, стосовно педагогічного репертуару тощо.

З'ясувалось, що з усіх респондентів, що брали участь в констатувальному експерименті, більшість беруть участь у сольних виступах або у виступах в ансамблях з кількістю понад 4-5 виконавців або ж у хорових колективах (на це вказало близько 56,0 %). При цьому, як правило, такі виступи сприймаються ними як невід'ємні від навчального процесу («ансамблі необов'язкові», «у нас немає іспитів або заліків з ансамблю», «було б цікаво, але не на оцінку»).

В ансамблях – дуетах або тріо участь бере зовсім незначна кількісно група респондентів (близько 17,6 %). Однак, саме такі учасники експерименту виявляли яскраво виражену ініціативу щодо пошуку можливостей виступати, самостійність у пошуку нового репертуару, можливостей зустрічатися для репетицій тощо («Це ж цікаво!» «Мені дуже подобаються мої друзі, з якими ми виступаємо в різних концертах. Взагалі захоплює. Вражаючі емоції, коли все виходить»).

Щоправда, не завжди учасниками таких творчих колективів (як постійних, так і тимчасових, ситуативних) спрямовано зверталася увага на пошуки єдиного плану виконавської інтерпретації, не завжди свідомо вибудовувалася концепція художнього образу тощо. Як з'ясувалося, такими є лише половина з цих респондентів («Інколи обговорюємо твір, особливо у плані динаміки, темпів», «важливо, щоб було розуміння на сцені, якщо раптом щось не складається. Треба вміти підхопити») . Як правило, такі пошуки є спонтанними; виконавці покладаються на свої емоції і ставлять їх на перше місце перед пропозиціями інших. Таким чином, значення творчого діалогу як партнерської дії ними майже не усвідомлюється, за винятком одиниць учасників.

Так само, з тих учасників експерименту, що майже не беруть участі в ансамблях малого складу, лише третина вказала на важливість діалогу.

Самостійність творчого мислення саме стосовно вокально-ансамблевого виконавства, що з'ясувалося переважно під час виконання творчих завдань, виявляють ті респонденти, що найчастіше беруть участь у виконанні дуетів та тріо, а також учасники ансамблевого співу з більшою кількістю виконавців та солісти хорових колективів, що є цілком передбачуваним.

Кількісні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм подано в таблиці 3.2. Як бачимо з таблиці, за *ціннісно-мотиваційним* критерієм:

За показником ініціативності щодо музично-інтерпретаційної діяльності лише 12,1 % респондентів показали високий (продуктивно-творчий рівень), натомість більшість респондентів (52,7%) мають середній (ситуативно-творчий) рівень, а достатньо значна кількість респондентів володіють початковим (елементарно-продуктивним) рівнем (35,2 %).

За другим показником (міра усвідомлення цінності діалогу) лише 6 % володіють високим рівнем готовності, проте більшість (понад 70 %) – початковим.

За третім показником (самостійність художнього мислення) понад половина респондентів володіє початковим рівнем, що є невтішним фактом.

Таблиця 3.2

**Стан готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства за ціннісно-мотиваційним критерієм(особи / %)**

Показники	Рівні готовності		
	Високий (продуктивно-творчий)	Середній (ситуативно-творчий)	Початковий (елементарно-продуктивний)
Ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі	22/12,1%	96/52,7 %	64 / 35, 2%
Міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно твору та плану вокально-виконавської інтерпретації	11 / 6,0 %	42/ 23,1%	129 / 70,9%
Самостійність художнього мислення	34 / 18,7 %	48 / 26,4 %	100 / 54,9 %

Здобуті дані засвідчують нереалізований педагогічний потенціал вокально-ансамблевого виконавства щодо підготовки майбутніх учителів музики за розглянутим критерієм. Найбільш проблемним чинником є недооцінка учасниками експерименту діалогу (неусвідомлення його як цінності) у процесі пошуку виконавської інтерпретації. Також викликає занепокоєння фактор недостатньої ініціативності майбутніх учителів музики щодо інтерпретаційної діяльності («більше намагаюсь виконати те, що говорить викладач», «тільки би встигнути вивчити текст...», «погоджуюсь з партнером, для чого сперечатись?»).

Далі проаналізуємо діагностування стану готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства за *когнітивно-креативним* критерієм.

Аналіз обізнаності майбутніх учителів музики у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях творів показав, що респонденти – постійні учасники (виконавці) невеликих за складом ансамблів достатньо обізнані в тому жанрово-стильовому репертуарі, який складає їхній професійний інтерес, а саме: виконавці народних пісень – у фольклорних творах, естрадних творів – в естрадних піснях, виконавці класичних творів – у класиці. Вони також розуміються (називають понад передбачених анкетами) в ансамблевому репертуарі опер, які вивчаються на заняттях з історії музики, хоча менше ознайомлені з творами інших жанрів. Як правило, такі респонденти мають улюблені твори, які слухають у дозвіллевий час, і відповідно в них склалися уподобання щодо виконавців (типізувати ці твори не вбачається доцільним, оскільки вибір їх виявився досить індивідуальним).

Однак, більшість респондентів (тобто тих, хто найменше бере участь у вокальних ансамблях як виконавці) на пропозицію назвати улюблені або такі, що запам'яталися твори, відчувають дискомфорт від запитання, досить тривалий час намагаються пригадати назви, авторів або виконавців. Серед найбільш часто згадуваних – знамениті тріо тенорів (хоча і не завжди одразу пригадують імена видатних виконавців – Лучано Паваротті, Пласідо Домінго, Хосе Каррерас), вокальні дуети «Барви», «Горлиця», Ніна та Антоніна Матвієнко, Петро і Павло Приймаки, Сестри Тельнюк, тріо «Золоті ключі», квартети «Гетьман» та «Явір».

Натомість складнішим завданням виявилось назвати авторів творів та й самі твори у виконанні знаних майстрів сцени.

Щодо уявлень стосовно вимог вокально-ансамблевого виконавства, слід зазначити, що більшість учасників ансамблевого співу можуть

сформулювати певні «правила», яких слід дотримуватися, однак – як засвідчують викладачі – більшість респондентів все ж розучує твори інтуїтивно, немов щоразу починає відпрацювання певних навичок спочатку.

За опитуваннями викладачів, до власних пропозицій інтерпретаційних рішень, які усвідомлюються і обґрунтовуються студентами, вдаються лише одиниці учасників ансамблів – невеликих і постійних за складом, а також таких, що мають досвід досить успішних виступів та накопичений репертуар, який часто повторюють на сцені.

Результати діагностування за когнітивно-креативним критерієм подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Стан готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства за когнітивно-креативним критерієм(особи / %)**

Показники	Рівні готовності		
	Високий (продуктивно-творчий)	Середній (ситуативно-творчий)	Початковий (елементарно-репродуктивний)
Обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях	20 / <b>11,0%</b>	56 / <b>30,8%</b>	106 / <b>58,2%</b>
Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва	12 / <b>6,6%</b>	62 / <b>34,1%</b>	108 / <b>59,3%</b>
Здатність продукування та обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей	11 / <b>6,0%</b>	30 / <b>16,5%</b>	141 / <b>77,5%</b>

Кількісні дані, наведені в цій таблиці (3.3), засвідчують, що високим (продуктивним) рівнем готовності до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства за першим показником (міра обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі) володіє лише 11 % респондентів у той

час, як більше половини (59,3%) мають початковий (елементарно-продуктивний) рівень.

Так само, високим є число респондентів з початковим (елементарно-ситуативним) рівнем готовності за двома іншими показниками, що засвідчують володіння відповідним тезаурусом та продукуванням і обґрунтуванням нестандартних інтерпретаційних рішень (відповідно 59,3% та 77,5%); високий (продуктивно-творчий) рівень за цими двома показниками зафіксований лише у 6% та близько 7 % відповідно).

Найбільш проблемним виявився показник «здатність продукування та обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей», який впритул має демонструвати креативні якості майбутнього вчителя музики, що необхідні йому у професійній діяльності.

Розглянемо констатувальне діагностування досліджуваної готовності за *операційно-вольовим* критерієм.

Досвід ансамблевого виконавства оцінювався на підставі відповідей респондентів про періодичність участі у вокально-ансамблевому виконавстві в поєднанні з кількістю опрацьованих творів: припускалось, що виконавець може виступати з однією програмою, але при цьому відбувається ознайомлювальне музикування – у класі разом з викладачем, у дозвіллі, зокрема під час сприймання творів також.

Відпрацьованість необхідних навичок оцінювалась переважно за характеристиками викладачів, а також за самооцінками та спостереженням за процесом сценічного виступу.

З'ясувалось, що більшість респондентів – учасників невеликих ансамблів цілеспрямовано накопичують такий досвід і зацікавлені в ньому, натомість не завжди характеризуються достатньою сформованістю умінь та навичок, як власне виконавських, так і стосовно партнерської взаємодії. Більшість респондентів не звертають спрямованої достатньої уваги на

набуття таких умінь, що свідчить, зокрема, про недостатнє усвідомлення їхньої важливості для майбутньої діяльності як учителя музики.

Сценічним контролем володіє повноцінно також невелика кількість учасників опитування. У багатьох присутній страх сцени («коли виступаю, хочу, щоб усе це скоріш закінчилося»), а звідси – і небажання брати участь у виступах («вчителю не треба постійно виступати на сцені», «коли я буду працювати, то виступатимуть мої учні, буду хвилюватися вже за них»). Але слід зазначити, що значна частка таких студентів все ж з радістю музикує поза навчанням, відвідує концерти, прослуховує аудіо записи тощо («чомуś виконувати те, що не на оцінку, цікавіше»).

Розвиненість технічної майстерності, як і навички освоєння нотного тексту не завжди залежать від того, чи є студент учасником ансамблю або хорового колективу. Від досвіду колективного музикування більшою мірою залежить здобуття (частіше спонтанне) досвіду партнерства, що позначається і на художній якості виконання вокально-ансамблевих творів.

Стан готовності до сценічного партнерства майбутніх учителів музики у процесі вокально-ансамблевого виконавства за операційно-вольовим критерієм подаємо в таблиці 3.4. З наведених у таблиці 3.4 даних наочно видно, що найбільш проблемним є показник «досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства», за яким виявилось найбільше респондентів з початковим (елементарно-продуктивним) рівнем – 58,8 %.

Натомість найменше учасників констатувального експерименту володіють високим (продуктивно-творчим) рівнем за показником умінь сценічного самоконтролю (5.5%), в той час, як понад третину респондентів за цим показником мають початковий (елементарно-творчий) рівень (34,6%), що напряму негативно впливає на якість сценічного виступу і засвідчує низьку готовність до сценічного партнерства.

Викликають також занепокоєння кількісні результати за третім показником (розвиненість технічної майстерності та наявність практичних

навичок освоєння текстової партитури), оскільки більшість респондентів показали середній (ситуативно-творчий, 42,9 %) та початковий (елементарно-продуктивний, 44,%) рівні.

Таблиця 3.4

**Стан готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства за операційно-вольовим критерієм(особи / %)**

Показники	Рівні готовності		
	Високий (продуктивно-творчий)	Середній (ситуативно-творчий)	Початковий (елементарно-репродуктивний)
Досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства	18 / <b>9,9%</b>	57/ <b>31,3 %</b>	107/ <b>58,8%</b>
Уміння сценічного самоконтролю	10/ <b>5,5%</b>	109/ 59,9	63/ <b>34,6</b>
Розвиненість вокально-технічної майстерності та наявність практичних навичок освоєння текстової партитури твору	24/ <b>13,1%</b>	78/ <b>42,9%</b>	80/ <b>44,0%</b>

Отже, такі кількісні значення, з одного боку, засвідчують недоліки підготовки в напрямі формування сценічного самоконтролю учасників партнерської взаємодії під час вокально-ансамблевого виконавства, але з іншого окреслює значні позитивні передумови для усунення недоліків і подолання труднощів.

Констатувальний зріз стану готовності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-ансамблевого виконавства за *рефлексивним* критерієм виявляв, по-перше, розвиненість саморефлексії стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу; по-друге, вміння вибудувувати лінію подальшого самовдосконалення.

Самооцінка респондентів засвідчила серйозні недоопрацювання в напрямі об'єктивного оцінювання як колективному здобутку та внеску всіх



учасників спільної творчості, так і невміння і превалювання небажання критично ставитися до власних недоліків. Щоправда, деякі респонденти схильні в разі не зовсім вдалих виступів звинувачувати себе, втім лише одиниці з них насправді націлені на критичний, а не «критиканський» аналіз ситуації, недоліків і позитивних моментів.

Так, наприклад, студент П. зазначив: «мені здається, що я можу погано виконати свою партію, і всі будуть мене звинувачувати в душі, хоча відверто і не скажуть. Завжди боюсь, що мене більше не запросять до виступу разом» (занижена самооцінка, схильність до «критиканства» стосовно себе).

Або студентка К.: «на мій погляд, щоразу треба спокійно аналізувати, що вдалося, а що не дуже. Результат залежить від усіх. Головне – самому бути добре підготовленим, щоб партнер не нервував і довіряв» (адекватна самооцінка, позитивна налаштованість на партнерство і виконавство).

Приклад завищеної самооцінки, яка перешкоджає партнерству: студентка В. у відповіді зазначила: «чомусь мене мало слухають, хоча я завжди підготовлена краще інших і маю цікаві думки».

Стосовно вибудовування лінії подальшого самовдосконалення, зокрема з урахуванням саме думки партнерів, планування колективних дій, слід зазначити, що на таку роботу націлені лише одиниці респондентів, причому тих, що мають досвід вокально-ансамблевого виконавства і високі показники успішності з різних навчальних дисциплін.

Результати констатувального замірювання за рефлексивним критерієм подано в таблиці 3.5, де бачимо з кількісних даних, що майже 70 % респондентів мають лише початковий (елементарно-продуктивний) рівень готовності до сценічного партнерства за показником розвиненості саморефлексії і понад 70 % - такий само рівень (початковий, тобто елементарно-продуктивний) – за показником наявності умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення.

В той самий час зафіксовано низькі кількісні результати за цими ж показниками стосовно проявів високого (продуктивно-творчого) рівня досліджуваної готовності (відповідно 5,5 % за першим показником і 6,6 % - за другим).

Таблиця 3.5

**Стан готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства у процесі вокально-ансамблевого виконавства за рефлексивним критерієм(особи / %)**

Показники	Рівні готовності		
	Високий (продуктивно-творчий)	Середній (ситуативно-творчий)	Початковий (елементарно-репродуктивний)
Розвиненість саморефлексії (стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу)	10 / <b>5,5%</b>	46 / <b>25,3%</b>	126 / <b>69,2%</b>
Наявність умінь вибудувати подальшого самовдосконалення лінію	12 / <b>6,6 %</b>	38 / <b>20,9 %</b>	132 / <b>72,5%</b>

Таким чином, констатувальне виявлення стану готовності за рефлексивним критерієм показало в цілому незадовільну саморефлексію майбутніх учителів музики, а також недостатню сформованість умінь і низьку вмотивованість самовдосконалення у сценічному партнерстві цієї частини вокально-ансамблевого виконавства.

Зіставлення здобутих даних дозволяє стверджувати, що в цілісній картині, яка склалася у процесі констатувального замірювання готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства, найбільш проблемними виявилися рефлексивний і когнітивно-креативний критерії (найнижчі показники високого (продуктивно-творчого) рівня сформованості досліджуваної якості і

водночас – найвищі кількісні показники початкового (елементарно-продуктивного) рівня).

Відзначимо також, що при узагальненні сформованості готовності до сценічного партнерства за рівнями в цілому враховувалося, що один і той самий респондент міг не продемонструвати автоматично тотожні рівні за всіма показниками. Натомість міг виявляти таку готовність у різних рівнях сформованості за окремими показниками. Отже, замірювання в цілому виявило найбільш проблемні «зони» і загальні тенденції у формуванні готовності до сценічного партнерства.

Відповідно до встановленої у 2.1 (рис.2.1) відповідності критеріїв та змісту компонентів структури феномену готовності спроектуємо результати діагностування на **сформованість компонентів** досліджуваної готовності, узагальнюючи виявлені тенденції:

- найбільш повноцінно готовність майбутніх учителів музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства сформовано в *емоційному та мотиваційно-вольовому компонентах* (більш високі порівняно з іншими компонентами кількісні значення високого (продуктивно-творчого) рівня та значна частка середнього (ситуативно-творчого) рівня, натомість нижчі, ніж за іншими діагностуваннями, кількісні дані стосовно початкового (елементарно-репродуктивного рівня);

- найменш повноцінно в майбутніх учителів музики представлений *когнітивно-рефлексивний* компонент досліджуваного феномену (труднощі полягають переважно в низькій націленості респондентів на саморефлексію, адекватності самооцінювання і, як наслідок, фіксуємо ненаціленість на самовдосконалення в напрямі сценічного партнерства);

- діяльнісно-операційний компонент більше сформований у майбутніх учителів музики в напрямі оволодіння виконавськими навчаннями, уміннями вивчати текст, але менше – у плані накопичення досвіду

партнерства (ансамблевого виконавства за кількістю підготовлених програм або виступів): найбільш проблемною сформованість діяльнісно-операційного компонента виявилася в частині вміння сценічного самоконтролю.

Здобуті дані і висновки будемо враховувати у процесі впровадження і перевірки розроблених і викладених у 2.2 та 2.3 педагогічних умов та методики формування готовності у майбутніх учителів музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства.

### **3.2. Організація та перебіг формувального етапу педагогічного експерименту**

Педагогічний експеримент із упровадження методики формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства організовувався за визначеними у 2.3 етапами (мотивування та інформаційного насичення; практико-впроваджувальний; рефлексивно-стратегічний). Безпосередньо вже зміст етапів конкретизувався спрямовано на реалізацію кожної педагогічної умови (розкрито в 2.2).

При обранні конкретних способів впливу на компоненти досліджуваної готовності в учасників експерименту пропонувались форми і методи, розроблені дисертантом, а крім того враховувалися теоретичні та практичні досягнення педагогічної науки, які стосуються різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів музики та сценічної творчості, отрі адаптувались у контексті теми дисертації [1; 2; 4; 5; 6; 7; 13; 21 та ін.].

Під час упровадження конкретних форм роботи з майбутніми вчителями музики застосовувалися творчі завдання саме в напрямі вдосконалення сценічно-партнерських якостей, які пронизували всі етапи впровадження методики. Такі завдання були об'єднані у три групи:

- завдання, що виконуються під час ознайомлення з творами (сприймання, аналіз та вербальна інтерпретація);

- завдання, які виконуються безпосередньо у процесі художньо-творчої практичної музичної (вокально-сценічної) діяльності;

- завдання-вправлення в партнерстві, які не є суто музичними, але допомагають відчувати себе «партнером» і осмислити необхідність самоформування такої якості задля власної успішності.

Так, формування партнерських якостей у музичній творчості неможливе поза орієнтуванням на високохудожні зразки – і творів (тобто музичних текстів, в які закладено високий потенціал ансамблевого музикування), і виконавських інтерпретацій, які пізнаються під час відвідування театрів або концертів, перегляду відеозаписів тощо.

Тому відбір вокально-ансамблевого репертуару для упровадження методики орієнтувався на такі позиції:

- високий художній рівень музичних творів: увага зверталася переважно на випробувані часом художні зразки; враховувалося жанрове і стильове різноманіття;

- орієнтовний розподіл творів на ті, що готувалися учасниками експерименту для сценічного виступу, і такі, що вивчаються на заняттях з історії музики та аналізу музичних творів, а саме визначалися:

- а) виконавські задачі, які ставилися перед студентами-музикантами як майбутніми учителями музики у класах вокалу, диригування (що узгоджувалося з викладачами відповідних дисциплін);

- б) доцільність ознайомлення з певними творами, відповідно до змісту навчальних програм і завдань історико-теоретичних дисциплін (передусім, історії музики);

- основна увага приділялася так званим «малим формам» ансамблів – вокальним дуетам; припускалось, що саме в дуетах оптимально може сформуватися готовність до партнерства;

- важливу роль відіграє концертмейстер як повноправний учасник ансамблю і суб'єкт сценічного партнерства; додатково перевагою

вважається виразність і розвиненість партії супроводу в репертуарі, який обирався для формувального експерименту;

- завдання науково-дослідної практики студентів-музикантів як майбутніх учителів музики, а саме враховувалася тематика дослідницьких робіт, можливість використання творів для ілюстрування доповідей на студентських конференціях тощо.

Розглянемо конкретні форми і методи роботи зі студентами, приклади добору творчих завдань та їхнього виконання відповідно до етапів реалізації методики та стосовно визначених педагогічних умов.

Одразу ж зазначимо, що розподіл роботи за педагогічними умовами та етапами в реаліях використовувався як орієнтир для систематизації конкретних форм роботи; натомість, як правило, кожен етап містив форми роботи і конкретні завдання, через які реалізувалися одночасно всі педагогічні умови (створення мікросередовища мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару; створення мікросередовища послідовного набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства; створення мікросередовища поліхудожнього пізнання у процесі створення вокально-ансамблевого сценічного образу). На це важливо вказати, оскільки більшість форм і методів роботи були *поліфункціональними* і вирішували одночасно декілька педагогічних задач.

Окреслимо деякі позиції щодо організації формувального етапу експерименту. Загальна кількість учасників на формувальному етапі педагогічного дослідження складала 182 особи. Для впровадження розроблених педагогічних умов, форм та методів усі респонденти були об'єднані у групи: експериментальну – ЕГ (92 особи) та контрольну – КГ (90 осіб). Групи організовувалися рівноцінні в кожному навчальному закладі, що брав участь в експерименті. Такий розподіл майбутніх учителів музики на групи враховував особливості освітнього процесу (зручність проведення

експерименту) і перебування всіх учасників з ЕГ та КГ в ідентичних умовах для прояву своїх можливостей щодо готовності до сценічного партнерства та використання засобів вокально-ансамблевого виконавства. Відповідно кількісні дані стосовно учасників констатувального етапу на початку формувального експерименту були ще раз уточнені стосовно виокремлених ЕГ та КГ. Результати замірювань на констатувальному етапі та перед початком формувального етапу виявилися ідентичними.

Далі розкриємо *форми і методи* формування готовності до сценічного партнерства, які застосовувалися на ***етапі мотивування та інформаційного насичення***.

***Ознайомлювальна бесіда.*** Ознайомлювальна бесіда в усіх ЕГ присвячувалася: питанням історії розвитку і особливостей феномену акторського ансамблю та психологічної готовності виконавця до партнерської взаємодії; містила експрес-опитування щодо обізнаності студентів з оперними ансамблевим репертуаром, щодо виконавських дуетів, а також щодо цікавого для них пісенного репертуару, який було б можливо виконати дуетом або тріо. Експрес-опитування не ставило за мету продублювати констатувальне дослідження, а лише сповістити студентам інформаційний імпульс для зацікавлення та активізації уваги до проблеми.

Під час ознайомлювальної бесіди застосовувалися переважно інтерактивні *методи* (типу інтерактиву «запитання-відповідь»), які були призначені спонукати учасників експерименту до актуалізації індивідуального досвіду.

***Практично-пошукові розвідки.*** На таких заняттях разом зі студентами кожного курсу відповідно до навчальної програми з історико-теоретичних дисциплін (передусім з відповідного розділу історії музики) було виокремлено перелік ансамблевих форм, які є показовими саме для вирішення навчальних завдань сценічного партнерства.

Припускалось, що найбільшу практичну цінність у формуванні готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства матимуть твори, які обрано за бажанням самих студентів або такі, якими вони зацікавилися за допомогою викладача від початку експериментальної роботи, в тому числі й під час попередньої ознайомлювальної бесіди. Так, студентам було запропоновано ознайомитися з переліком творів і виокремити цікаві для них ансамблеві форми.

Серед виокремлених учасниками експерименту з ЕГ творів:

- опери (зарубіжного репертуару): *В. А. Моцарт* «Чарівна флейта»; *Дж. Верді* «Травіата», «Ріголето», «Аїда»; *Дж. Пуччіні* «Богема»; *Ж. Бізе* «Кармен»; *П. Чайковський* «Євгеній Онегін», «Пікова дама», «Іоланта»; *М. Римський-Корсаков* «Казка про царя Салтана», «Коцій безсмертний». Зокрема, під час формувального експерименту його учасники ознайомилися з такими фрагментами саме з позиції їхнього потенціалу для сценічного партнерства: *В. А. Моцарт* Дует Папагено і Папагени з опери «Чарівна флейта»; *Дж. Россіні* Дует Фігаро і Розіни з опери «Севільський цирюльник»; *Дж. Верді* Дует Віолетти та Жоржа Жермона з опери «Травіата»; *Дж. Верді* Дует Джільди і Ріголетто з опери «Ріголетто»;

- оперн українського репертуару: *М. Лисенко* «Наталка-Полтавка», «Тарас Бульба»; *С. Гулак-Артемовський* «Запорожець за Дунаєм»; опера-балет *В. Губаренка* «Вій»;

- камерні твори, зокрема, українські ліричні дуети: «Місяць на небі» (українська народна пісня в обробці Ф. Надененка), «Гандзя» (слова і музика Д. Бонковського, обробка А. Коціпинського); «Коли розлучаються двоє» (музика М. Лисенка, слова Г. Гейне в українському перекладі М. Славінського);

- українські пісенні твори, які зацікавили учасників експерименту для дуетного перекладення (пісні про Київ: «Київський вальс» («Знову цвітуть каштани») П. Майбороди на вірші А. Малишка; «Як тебе не любити,



Києве мій» І. Шамо на вірші Д. Луценка), «Дивлюсь я на небо та й думку гадаю» В.Заремби на вірші М. Петренка); українська народна пісня «Чом ти не прийшов»;

- твори шкільного репертуару для різного віку, до яких, зазвичай, звертаються студенти під час педагогічної практики та у процесі вивчення методики вокально-хорової роботи: дитячі інрові пісні («Киця», «Грицю», «Ой дзвони дзвонять» та інші), норвезька народна пісня «Чарівний смичок», «Це моя Україна» (муз. М Ведмедері, слова А.Камінчука), «Тихо над річкою» (муз. П.Батюка, слова С.Черкасенка), «Мамина пісня» (муз.О.Злотника, слова О.Вратарьова).

Учасники експерименту також із зацікавленням відгукнулися на пропозиції дисертанта розглянути з погляду можливого ансамблю твори жанру «китайська художня пісня» [16].

*Методи*, які застосовувалися, – це інформування про твори, які будуть опановуватися (інформування здійснювалося як з боку дисертанта, так і самими учасниками експерименту), спонукання респондентів до самостійного аналізу-інтерпретації творів у позааудиторний час, метод «випадкового вибору» творчого завдання (формувався установка на прийняття будь-якого твору як бажаного для презентації однокурсникам).

Цікавим для учасників ЕГ виявилось завдання прослухати відому українську пісню «Дивлюсь я на небо та й думку гадаю...». (автор віршів М.Петренко, музика – В.Заремби) і підготувати її презентацію з погляду можливого дуетного виконання. Пропонувалося ознайомитися із записом виконання видатних співаків – Бориса Гмирі та Анатолія Солов'яненка:

(<https://www.youtube.com/watch?v=q5jIGhr8zFA>)

([https://www.youtube.com/watch?v=tX0Hh0\\_N2J4](https://www.youtube.com/watch?v=tX0Hh0_N2J4))

Творче завдання було організовано як «музичні дебати» команд, кожна з яких презентувала (ілюструвала) свою пропозицію дуетного виконання пісні. За спільним рішенням найцікавішим було визнано експериментальну

пропозицію поєднати обидва виконання видатних артистів, що і було здійснено за допомогою цифрових технологій (аудіо зіставлення – по куплетах, по фразах, яке супроводжувалося відеорядом - монтажем із фото співаків та розповіддю про життя і творчість кожного з них).

У результаті застосування зазначених форм і методів у майбутніх вчителів музики була зафіксована зацікавленість учасників ЕГ роботою, що планується, зростання вмотивованості до художнього пізнання репертуару: учасники експерименту з ЕК почали самостійно звертатися до інших (крім запропонованих) музичних творів, наприклад, «пригадували» твори (Й.С.Бах - дует з «Кавової кантати»), називали деякі пісні В.А.Моцарта, які можна було б заспівати як дует (наприклад, «Фіалка», «Стара»).

**Заняття з тренування самооцінки** стосовно сценічного виступу, які передбачали виявлення наявних у студентів-музикантів труднощів виступу на сцені та їхніх причин (анкетування та аналіз результатів).

Проводилася бесіда «Чи бояться сцени видатні артисти», під час якої обговорювалось оповідання І. Андронікова «Перший раз на естраді».

Дієвими *методами*, які застосовувалися під час цієї бесіди, – *метод театралізації та ігрові ситуації*.

Наприклад, театралізація передбачала театралізоване відтворення окремих ситуацій, описаних автором – видатним лектором та музикознавцем. Крім того, студенти пригадували або моделювали різноманітні можливі сценічні ситуації.

Під час *анонімної гри «Мої партнери – які вони?» (ігрова ситуація)*: кожному з учасників пропонувалось (не називаючи імен партнерів по реальному або можливому ансамблю) визначити:

- найбільш яскраві сторони особистості партнера і вказати, заважають чи допомагають вони виявленню власної індивідуальності;

- найбільші вади особистості партнера в роботі над творами і так само вказати, допомагають чи заважають вони виявленню власної індивідуальності;

- найбільш яскраві власні риси як музиканта-партнера та найбільші власні недоліки і вказати, – аналогічно попереднім пунктам, – наскільки і в який спосіб те і друге впливає на співтворчість з партнерами по ансамблю.

Для проведення гри в аудиторії збиралися студенти-виконавці, які повинні були записати свої думки з цього приводу.

Результатом таких занять прогнозувалося осмислення виконавцями свого потенціалу щодо сценічного виступу, зокрема в ансамблевих формах.

З аналізу фіксації перебігу обговорень, театралізацій, відповідей на запитання анонімної гри з'ясувалося: майже 82 % учасників ЕГ усвідомили, що виступи в ансамблях дозволяють відчутти «плече друга», яке позбавляє страху виступу, але не відповідальності за нього, і є для них пріоритетною формою демонстрації власних творчих надбань перед публікою: «боюся сцени в сольних виступах, як і раніше, але раніше я «ховалася» за концертмейстера, коли співала, тепер розумію, що його треба просто «слухати» (студентка Р.).

Осмислені труднощі, в тому числі й психологічного порядку, поряд з пробудженням інтересу до нового репертуару, готовність до самостійного визначення завдань для себе, зростання довіри до партнера по ансамблю, – усе це позитивно вплинуло на стан готовності до сценічного партнерства в респондентів з ЕГ.

Відтак, зазначені форми та методи виявилися істотним важелем мотивування майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, здобуття інформації про цей феномен, їх зацікавлення репертуаром, що сприяло накопиченню знань про задачі, які стоять перед партнерами по сцені у створенні художнього сценічного образу тощо, – відповідно до першої і другої педагогічних умов (створення мікросередовища *мотивування*

майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару та мікросередовища послідовного набуття досвідувокально-ансамблевого виконавства).

Відповідно до третьої педагогічної умови (створення мікросередовища поліхудожнього пізнання у процесі пошуку вокально-ансамблевого сценічного образу) також добирався комплекс **форм** роботи:

**Вправи-моделювання** цілісного сценічного образу персонажів. Такі вправи мали на меті націлити учасників експерименту на усвідомлене тренування жестів і міміки, які відповідають образу персонажу (його життєвій історії), або підсилюють невербальними засобами підтекст спілкування між персонажами, виявляють їхнє ставлення один до одного, ставлення до ситуації дії тощо. Додатково передбачалося створення плану сценічної презентації музичного фрагменту із описом можливих костюмів, реквізиту тощо.

Як доцільні застосовувалися *методи* встановлення міжмистецьких асоціацій, тренування «емоційного слуху» [11].

Так, наприклад, під час прослуховування кількох вокальних дуетів було запропоновано гру «За склом»

*Хід гри:* учасники об'єдналися в пари, де кожен з пари «виконував роль» одного з виконавців дуету – мімікою (один з учасників пари) та жестикулюванням (другий з пари). При цьому учасники не повинні були бачити один одного, проте решта студентів («глядачі») мали оцінювати: по-перше, наскільки жести і міміка «виконавців» відповідають образності, настрою музики, що звучить; по-друге, наскільки «жести» одного з «виконавців» і «міміка» другого збігаються.

Якщо існував відеозапис дуету, завершальним етапом «гри» після обговорення його «виконання» учасниками експерименту був колективний перегляд фрагменту.

Усі форми роботи, застосовані на етапі мотивування та інформаційного насичення передбачали логічне продовження на наступному – **практико-впроваджувальному етапі**.

Відповідно до першої педагогічної умови (створення мікросередовища мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару) обиралися такі форми:

**Колективний перегляд відеозаписів** сценічної постановки або певного твору ансамблевого репертуару у виконанні відомих митців з обов'язковими дискусіями з приводу побаченого та почутого в контексті досягнення виконавцями сценічного партнерства. Майбутні вчителі музики отримували завдання самостійно здійснити пошук аудіо і особливо – відеозаписів видатних постановок творів або виконання окремих фрагментів видатними митцями тощо, у тому числі й екранізацій опер (спираючись на визначений ними самими на етапі мотивування та інформаційного насичення перелік творів).

У процесі порівняння варіантів увага учасників експерименту мала зосереджуватися не лише на вокальній або оркестровій майстерності (підхід, що є поширеним у педагогічній практиці), а, передусім, на аналізі взаємодії акторів у певній мізансцені, причому незалежно, відбувається перегляд сцени з оперної вистави чи концертне виконання естрадної пісні тощо.

Особливо цінним для майбутніх учителів музики під час переглядів було спостереження за невербальним спілкуванням виконавців-партнерів, на що й націлювалася їхня увага, а саме: наскільки цікавою і точною є міміка і жести виконавців-партнерів, наскільки вибудована мізансцена сприяє діалогу і цілісності образу, створеного кожним з виконавців і спільного; чи вдало підібрано склад виконавців – і за вокальними, і за акторськими даними; хто з однокурсників «більше підходить» на ту чи іншу роль тощо.

Показовим прикладом колективного перегляду відеозапису з метою моделювання сценічного образу став колективний перегляд і дискусія

студентів ЕГ щодо діалогу персонажів у сценічній інтерпретації опери-балету «Вій» В. Губаренка на сцені Одеського національного театру опери та балету, здійснена балетмейстером Георгієм Ковтуном.

Учасники ЕК самостійно визначали дискусійні запитання: як можна пояснити жанр «опера-балет» і які можливості для діалогу він містить; яким можна уявити гоголівський сюжет на оперній чи балетній сцені тощо.

Перед переглядом відеозапису і ознайомленням із музикою твору в короткій міні-дискусії (метод «Мозковий штурм») було висловлено міркування-«передбачення» щодо можливих діалогів персонажів, зокрема мандрівного філософа Хоми Брута і Панночки. Студенти прогнозували вокальні дуети сопрано і баса («бас підкреслить фантазмагоричність сюжету»), сопрано і тенора («цей тембр більше відповідає душевному стану Хоми Брута» та ін.; а також дуети Хоми та Вія (також різні варіанти з поясненнями: Хома – тенор («легше передати страх»), а Вій – бас, або: Хома – баритон, а Вій – тенор («легше змалювати потойбічний світ») тощо.

Але всі учасники дискусії-«передбачення» із здивуванням дізналися і погодилися з надзвичайно виразним рішенням: образ Панночки вирішується хореографічно, а Хоми Брута – вокально; дует вибудовується на зіставленні спів – танець. («Це дуже переконливо!», «Все одно чутно «спів» Панночки», «Виконавці добре розуміють один одного, це класно!»).

Як зазначали учасники ЕГ після виконання цього завдання, «такі порівняння важливі для мого власного виступу» (студент Н.), «тепер більше уваги приділятиму зовнішній поведінці, як вже виходило інтуїтивно» (студентка О.), «аж захотілося й самій поспівати в дуеті! Яка я артистка? Вже знайшла собі партнерку» (студентка К.).

**Індивідуальні перегляди відеозаписів.** Індивідуальні перегляди, зазвичай, передували колективним. Сам факт індивідуальних переглядів з ініціативи учасників експериментальної роботи з ЕГ засвідчує зростання мотивації до формування готовності сценічного партнерства, прагнення

самостійно набувати досвід вражень і навички такої готовності та їхнє осмислення. Індивідуальні перегляди далі доповнювалися підготовкою коментарів для однокурсників, які мали ставити до доповідачів запитання.

**Підготовка відео-презентацій** (слайд-шоу тощо) із включеннями фрагментів відеозаписів, а також презентації-порівняння різних виконань, які передбачали дискусії. Ця форма також впроваджувалася як колективна робота (в парах або три-чотири учасники), що давало додаткову можливість практичного набуття навичок діалогу, дискусії, розуміння ідеї іншого учасника тощо, а це сприяло формуванню готовності сценічного партнерства.

*Методи*, які застосовувалися під час виконання цих завдань, – дискусії та наочні демонстрації.

Так, наприклад, цікавою для майбутніх учителів музики з ЕГ виявилася дискусія з приводу зіставлення інтерпретацій дуету «Коти» (який приписують авторству Дж. Россіні): Монсеррат Кабальє і Конча Веласко; Кірі Те Канава і Норма Бурроус; Хінге і Брекет; Хор хлопчиків (перелік інтерпретацій для перегляду з посиланнями на інтернет-джерела наведено у Додатку К). Учасники експерименту ознайомилися з варіантами виконання сповненого гумором твору, «розшифровуючи» взаємини партнерів й висловлюючи оцінки, а після цього – створювали свій «сюжетний» виконавський план ролі кожного учасника дуету.

Так само, було підготовлено презентації-порівняння дуету Одарки і Карася з опери С.Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм» у виконанні Марії Литвиненко-Вольгемут та Івана Паторжинського (екранізація 1953), а також Марії Стеф'юк та Владилена Грицюка (запис 1986). Студентами було відзначено блискучі акторські роботи кожного співака та бездоганні приклади сценічного партнерства в обох прикладах.

Так само, межі запропонованого студентам репертуарного переліку було розширено з ініціативи респондентів з ЕГ у напрямі більш детального ознайомлення з музикою китайських авторів (китайська художня пісня).

Зокрема, особливістю введення до репертуарного переліку китайської художньої пісні була її жанрова специфіка – одноголосна основа, створення для певного тембру (голосу), який для композитора за задумом мав принципове виразне значення і не передбачав зміни; це і важлива роль супроводу, який є повноправним учасником музичного синтезу, виконуючи не супроводжуючу роль, а роль учасника діалогу поряд з вокальною партією. Тому студенти-музиканти обережно і відповідально ставилися до роботи з цими творами, опрацювали літературу про них, а також про інші мистецтва, зокрема китайський живопис і поезію.

Голоси добиралися спільно за тембровою відповідністю («обираємо виконавців, у яких голоси можуть злитися, як один»). Декілька учасників з ЕГ виявили ініціативу і вивчили супровід на фортепіано, перед тим ознайомилися з літературою про китайський інструмент гуцинь і спробували налаштувати слухачів на те, щоб «почути» саме його.

Здійснивши пошукову розвідку та ознайомившись із особливостями жанру китайської художньої пісні, студенти ЕГ, які спробували інтерпретувати твори в дуетах, дійшли висновку про те, що не варто співати вокальну партію одночасно двом співакам навіть в унісон; більше відповідає художнім особливостям жанру спів «по черзі, наче передаючи мелодію один одному дуже обережно, немов непомітно» (студент Я.)

Обрані для дуетного виконання китайські пісні подано в Додатку Л. Для порівняння виконувались українські дуети (приклад у Додатку М).

**Підготовка методичних коментарів** до творів ансамблевого репертуару. Важливим на цьому етапі впровадження методики було також практико-орієнтоване визначення учасниками експерименту переліку творів (фрагментів), які доцільно використовувати в майбутній педагогічній діяльності, зокрема на уроках мистецтва – як художній матеріал для сприймання та аналізу-інтерпретації творів з учнями.

Такі твори було розподілено на дві групи:



- твори, що вивчалися в курсах історико-теоретичних дисциплін, у класах індивідуальних занять (вокалу, зокрема);

- безпосередньо твори дитячого репертуару: деякі з них опановувалися під час вивчення курсів з методик навчання (дитячий репертуар тощо), а деякі спиралися на репертуар, що виконується в концертних програмах колективів міст, де відбувався експеримент.

Наприклад, студентами (передусім, київськими респондентами) було вивчено репертуарні афіші міста та виокремлено вистави Національної опери України (*Ж. Бізе «Кармен», М. Римський-Корсаков «Казка про царя Салтана», Дж. Пуччіні «Мадам Баттерфляй», Дж. Верді «Ріголетто», «Аїда», С. Гулак-Артемовський «Запорожець за Дунаєм», М. Лисенко «Наталка Полтавка», П. Чайковський «Іоланта»), КМАТОБ (М. Римський-Корсаков «Коцій безсмертний», Дж. Пуччіні «Богема», В. А. Моцарт «Бастьєн і Бастьєна», К. Орф «Розумниця», І. Поклад «Як козаки змія приборкували»), пісні – за шкільними підручниками і посібниками з мистецьких дисциплін (зокрема. використовувалися ті, що були визначені самими учасниками ЕГ на попередньому етапі).*

*Форми роботи*, які запропоновано майбутнім учителям музики, – відвідування театру або концерту і безпосереднє сприймання творів. У деяких моментах (зокрема, коли це збігалося в часі з проходженням педагогічної практики) учасники експерименту з ЕГ запрошували до спільних переглядів школярів.

Під час такої діяльності застосовувалися *методи*: навчання студентів організувати дискусії, обговорення вражень зі школярами, що націлено на вміння встановлювати діалог між собою та з майбутніми учнями.

Відповідно до реалізації другої педагогічної умови (створення мікросередовища *послідовного набуття досвідувокально-ансамблевого виконавства*) доцільними визначено такі форми, як театралізовані

демонстрації репертуару, «режисерські репетиції», «діалогічні вправлення» та «діалогічні інсценізації».

**Театралізовані демонстрації репертуару.** Дієвою формою визначено залучення учасників експерименту до театралізацій як моделювання і апробування певних сценічно-діалогічних ситуацій. Так, наприклад, студенти виконували творчі завдання на театралізоване відтворення певної сцени з оперної вистави або мюзиклу лише за лібрето («Травіата» - Дует Віолетти та Альфреда, «Іоланта» – дует Іоланти та Водемона або дует Яринки та Пилипа з мюзиклу «Як козаки змія приборкували» І. Поклада) із супутньою ілюстрацією підготовленого відеоряду (слайди – фото з відомих постановок); при цьому музичний супровід міг виконуватися одним з учасників завдання на музичному інструменті або ж добиралися аудіофрагменти, які включалися в показ.

Під час виконання таких творчих завдань важливо було досягти розуміння виконавцями задач акторського ансамблю в кожному конкретному фрагменті і сценічного партнерства загалом, а також дотримуватися чіткої драматургії показу, яка б відповідала темпоритму фрагменту. Завдання виконувалися за алгоритмом і «правилами», спільно визначеними учасниками експерименту в попередньому колективному обговоренні. Так, зокрема, обираючи дует як матеріал для виконання творчого завдання, студенти об'єдналися у групи – «виконавці» (декілька «ансамблів»), «історики», «глядачі».

«Виконавці»:

- ознайомлювалися з нотною партитурою твору, готували свій варіант інтерпретації, але – це суттєво – не повинні були попередньо ознайомлюватися із відео або аудіо записами (або спеціально поновлювати в пам'яті знайомий матеріал до початку заняття);

- демонстрували «публіці» (іншим студентам) свої інтерпретації (декілька варіантів різними парами «виконавців»);

«Історики»:

- збирали відомості про твір (лібрето, історію постановки, історичний контекст сюжетних подій, музичну драматургію, особистість композитора);
- після цього готували показ підготовленої розповіді, але обов'язково за участю «виконавців»;

«Глядачі»:

- переглядали запропоновані виконавські інтерпретації і повинні були висловити свої враження, обґрунтувати позитивні сторони, дати поради щодо вдосконалення.

Принциповим у такій формі роботи було те, що кожен її учасник випробовував себе в усіх «ролях» (виконавців, істориків, глядачів), що сприяло як безпосередньо формуванню готовності до сценічного партнерства, так і взагалі умінню встановлювати діалог, партнерські взаємини під час роботи над завданням.

Коротке опитування наприкінці виконання такого завдання показало в учасників поглиблення розуміння сутності діалогу не лише безпосередньо на сцені. А й як діалогу між авторами (постановниками) твору і виконавцями, а також – з націленням на глядачів: «Тепер зрозумів, що означає «що хотів сказати композитор!» (студент Л.), «для виконання твору важливо дізнаватися про контекст» (студентка В.).

Конструктивними для осмислення й закріплення вражень були *завдання-«провокації»* як своєрідні відтворення побаченого і почутого. Наприклад, це могла бути пропозиція повторити «в ритмі» і «в характері» певний твір, попередньо переглянувши відеозапис. Так, чимало акторських і власне музично-розвивальних можливостей для цього містить вже згадуваний блискавичний дует Одарки і Карася «Звідкіля це ти узявся» з опери С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм», у виконанні геніальних оперних артистів Марії Литвиненко-Вольгемут та Івана

Паторжинського (фільм-опера, 1953), що зацікавив майбутніх учителів музики з ЕГ .

Дієвими також виявилися зворотні завданням—«провокаціям» завдання—«передбачення»: ознайомлення з лібрето і музикою стало основою сценічного виконавського рішення учасниками експерименту (звісно, як результату аналізу-інтерпретації музичного матеріалу); а саме: студентська інтерпретація з погляду сценічного діалогу й досягнення ансамблю далі «порівнюється» із виконанням видатних артистів. Передбачалось, що результативним може бути також «входження в роль» на основі тексту лібрето із музичним аудіо супроводом.

Так, студентами за власним бажанням було проаналізовано оперу «Іоланта», зокрема проаналізовано з погляду сценічного партнерства взаємини Іоланти і Водемона). Для такого завдання цікавим матеріалом стала, наприклад, сцена-дуєт Іоланти та Водемона.

Наведемо коментар-передмову до показу дуєту студентки Р.: «Не помічаючи, що Іоланта від народження не бачить, зачарований її красою лицар просить подарувати червону троянду. Але дівчина зриває білі квіти одну за одною ... Вражений Водемон раптом розуміє: Іоланта сліпа! І відкриває їй таємницю, яку від неї все життя приховували, – про існування світла – вічного джерела радості і щастя. Що «змушує» Іоланту одужати? Як тема кохання розгортається в музиці? Театралізація цієї сцени під час звучання музики П.Чайковського з її зростаючим драматизмом загострює розуміння діалогу як співчуття і співпереживання, розвиває емпатію і здатність мобільно реагувати на несподівані «повороти долі». Спробуємо відтворити сценічну поведінку героїв!».

*«Режисерські репетиції»*, на яких відтворювалися ситуації колективного обговорення сценічного образу. Обирався «режисер», який презентував своє бачення цілісного ансамблевого образу. Інші студенти мали уявити себе в ролі «художників», які висувають ідею декорацій, костюмів та

гриму персонажів, розробляють план світлової партитури, добирають реквізит. Групи «художників», спілкуючись між собою, обґрунтовують і презентують цілісний сценографічний образ виконавської інтерпретації ансамблю, що відповідає «режисерському баченню». Далі організовується робота «режисера» з «виконавцями».

У такий спосіб, наприклад, була опрацьована київськими учасниками формувального етапу експерименту з ЕГ (НПУ імені М.П.Драгоманова) пісня «Києве мій». Студенти з ЕГ запропонували варіанти ансамблевого виконання пісні, а також висунули виконавські задачі, які як раз стосуються готовності до сценічного партнерства. Після цього розподілились на групи, в кожній обрали «режисера» і «диригента» (концертмейстер), а також художника по костюмах. Один з варіантів дуетного виконання пісні (сопрано-баритон) був поставлений у жанрі вальса над Дніпром з використанням відеоряда – фото Києва, виконані студентами. Другий варіант (дует сопрано –тенор) –у жанрі «сюжетної прогулянки» за мотивами картини українського художника А.Петрицького «Не сад – місто Київ».

*Методи*, що застосовувалися під час «театралізованих демонстрацій репертуару» та «режисерських репетицій», – це ігрові моделювання художньо-сценічних ситуацій, моделювання репетиційного процесу; рольова гра.

*«Діалогічні вправи»*. Такі вправи застосовувалися на практико-впроваджувальному етапі як свого роду міні-тренінги, що не були пов'язані з конкретним твором, а спрямовувалися на набуття навичок доцільної сценічної поведінки (сценічного руху – ходи, жестикулювання, міміки), невербального спілкування з партнером, умінь мобільного самоконтролю, тренування сценічної емпатії (чуття партнера) тощо.

Майбутнім учителям музики запропоновано комплекс таких вправ, які до певної міри були запозичені з театральної педагогіки (стосовно драматичних акторів) і адаптовані до процесу формування готовності до

сценічного партнерства саме в підготовці студентів-музикантів із використанням вокально-ансамблевого репертуару (Додаток Н). Наприклад:

«*Німе кіно*» : двоє учасників ілюструють дією музику, що звучить у навушниках. Однак решта учасників («глядачі») нечують музики, проте мають з переліку можливих і знайомих творів «упізнати» той, що ілюструють їхні колеги, характеризуючи настрій, закладений ними в жести, міміку, ходу, обраний для показу реквізит тощо;

«*Перехоплення дії*»: учасники об'єднуються у дві групи – «виконавці» та «глядачі». Під музику (виконання інструментального дуету) один з «виконавців» починає певну фізичну дію (рух по колу, жестикулювання, танець, сюжетну пантоміму тощо), на наступну фразу його «дію» підхоплює інший учасник, пропонуючи її модифікації, і так далі. «Глядачі» мають скласти «розповідь», поєднавши побачені «дії» у певний сюжет. Порівнюється «задум» і його «розуміння».

«*Тінь*» або «*Люстерко*»: робота в парах, де один з учасників повторює в певному ритмі під музику (ансамблю) рухи, намагаючись вкласти в їх інтонування настрій, який відчуває партнер.

«*Акторські етюди*» з сюжетами живопису або скульптурами:

- вигадування в парах та ілюстрація виправданих життєвих історій персонажів до і після зображеної сюжетної ситуації;

- уявне «перенесення» персонажів із «ситуації» одного живописного полотна в інше: необхідно відчутти і відтворити мімікою, жестами, сценічною ходою почуття, які виникають у персонажа (наприклад, замрійлива дівчинка з картини І. Репіна «Бабка» – в «Гімалаї» М. Реріха; «Купчиха за чаєм» Б. Кустодієва – в контрастні для її світовідчуття інтер'єри Версальського палацу тощо);

- етюди–відтворення життєвих ситуацій, що також супроводжується добором твору вокально-ансамблевого репертуару (аналогічно етюдам за картинами), наприклад: «Сварка з сусідом», «Збираюсь на іспит»;

- етюди – пластичні інтонування вокальних дуєтів у парах. Виконання етюдів також супроводжувалось добором твору вокально-ансамблевого репертуару, що є суголосним створеному образу втіленими почуттями, настроєм.

*Методи*, які використовувалися під час «діалогічних вправлянь», - тренінг акторського ансамблевого самопочуття.

**«Діалогічні інсценізації».** Такі інсценізації, що пропонувалися майбутнім учителям музики, стосувалися пісень шкільного репертуару, стосовно яких учасник ЕГ мав підготувати методичні коментарі до дуетного виконання пісні шкільного репертуару, при цьому самостійно визначити задачі сценічного партнерства для майбутніх учнів певного віку і розробити «режисерський план».

Звісно, завдання-інсценізації пісень є традиційними в організації художньо-творчої діяльності школярів.. Однак, у контексті дисертації методикою передбачено, що в сюжетних «розповідях» більше уваги буде звертатися, крім вокальної і вокально-ансамблевої роботи, саме на сценічно-партнерські взаємини. Тому методично доцільним є вибір тих творів, що від початку передбачають діалоги персонажів. Отже, для виконання «діалогічних інсценізацій» обиралися твори, які є «зручними» для ансамблевої партнерської сценічної взаємодії. Такими творами (залежно від віку майбутніх учнів) є дитячі ігрові пісні, побудовані на взаємодії соліста та ансамблю («Шевчик», «Грицю», «Киця» та ін.). З ціллю роботи з майбутніми старшими учнями учасникам ЕГ було запропоновано створити сценічний «діалог» Діда і Баби з відомої пісні «Ой, під вишнею, під черешнею». Важливим є визначення задач сценічного партнерства для втілення творів і попереднє складання «режисерського плану» кожної інсценізації.

Так, наприклад, студенткою В. було запропоновано режисерський план пісні «Киця». Кожен з учасників «ансамблю», який ставить Киці запитання, увійшов у роль мешканця «господарського двору», де мешкає й «Киця», -

курочки, індика, телятка, песика тощо. Співаючи «запитання» до киці, кожен з цих персонажів мав відтворювати інтонацію і рухи свого персонажа, а персонажі між собою спілкуватися невербально. Киця мала відповідати по черзі своїм друзям і, реагуючи саме на конкретний образ, змінювати інтонацію (характер) своєї «відповіді».

*Методи*, які використовувалися для «діалогічних інсценізацій» – педагогічні моделювання навчальної ситуації.

Педагогічна умовастворення мікросередовищаноліхудожнього пізнання у пошуку вокально-ансамблевого сценічного образу враховувалася під час виконання кожного із наведених вище завдань цього етапу.

За результатами практико-впроваджувального етапу (стосовно реалізації всіх педагогічних умов) було помічено: якщо на заняттях з історико-теоретичних дисциплін (зокрема акцент робився на історії музики) на початку експерименту для студентів більш бажаною була демонстрація історико-теоретичного матеріалу аудіо- або відеозаписами, то впродовж розгортання педагогічного експерименту студенти все частіше за власною ініціативою ілюстрували свої відповіді на семінарах власними показами музичного матеріалу, в тому числі й ансамблевого.

Як з'ясувалося, причиною уникання «живих» показів на початку роботи була невпевненість у власних силах («не встиг добре вивчити»), яка поступово нівелювалася, що відзначали самі учасники експерименту з ЕГ і що слід визнати ознакою позитивної динаміки у формуванні їхньої готовності до сценічного партнерства.

На *рефлексивно-стратегічному етапі* упровадження розробленої методики застосовувалися такі *форми* роботи з формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, як експрес-рефлексії (усні короткі відповіді-завершення речення: «корисним для мене виявилися завдання...»), «я дізнався (дізналася) такі важливі для мене речі, як...); написання есе, визначення виконавських задач щодо опанування певного



твору тощо. Слід вказати на умовність виокремлення цього етапу, оскільки короткі рефлексії застосовувалися учасниками експерименту перманентно, після виконання кожного із завдань.

Загальну картину поетапного застосування форм і методів, їхньої відповідності педагогічним умовам подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Поетапне застосування форм і методів формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства**

<b>Етапи</b>	<b>Форми</b>	<b>Методи</b>
<b>Мотивування та інформаційного насичення</b>	Ознайомча бесіда	Інтерактивні (типу «запитання-відповідь»)
	Практично-пошукові розвідки	Спонування до самостійного аналізу-інтерпретації; «випадковий вибір»
	Заняття з визначення самооцінки	Театралізації; ігрові ситуації
	Вправи-модельовання сценічного образу	Міжмистецькі асоціації; Тренування емоційного слуху
<b>Практико- впроваджувальний</b>	Коллективний перегляд відеозаписів	Дискусії Наочні демонстрації
	Індивідуальні перегляди відеозаписів	
	Підготовка відео-презентацій	
	Підготовка методичних коментарів	
	Відвідування театрів, концертів	
	Театралізовані демонстрації «Режисерські репетиції»	Модельовання художньо-сценічних ситуацій; Модельовання репетиційного процесу; Рольова гра
	Діалогічні вправлення	Тренінг акторського ансамблевого самопочуття
	Діалогічні інсценізації	Педагогічні модельовання
	<b>Рефлексивно- стратегічний</b>	Написання есе
Усні опитування		
Підготовка власних міні проектів творчих вправ тощо		

По завершенні формувального етапу з упровадження методики формування в майбутніх учителів музики готовності до сценічного партнерства ведності форм і методів з урахуванням комплексу педагогічних умов здійснено оцінювання результативності як порівняння з результатами констатувального експерименту.

### **3.3. Динаміка готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства (аналіз результатів дослідження)**

Оцінювання результативності викладеної в 3.2 методики здійснювалось у такий само спосіб, як і на констатувальному етапі. Упродовж замірювань було підтверджено, що учасники експерименту виявили в цілому позитивну динаміку стану готовності до сценічного партнерства. Однак, як і за результатами констатувального замірювання, за різними показниками більшість респондентів демонстрували різні рівні такої готовності. Тому в таблицях нижче видно, що за рівневими проявами готовності за всіма показниками певного критерію кількість респондентів не складає 100 % та не може збігатися із загальною кількістю осіб в ЕГ та КГ.

Тому кількісні дані інтерпретуємо у такий спосіб:

- у таблицях 3.7–3.18 подано деталізовані дані замірювань за кожним критерієм і усіма його показниками у порівнянні констатувального та формувального етапів та у порівнянні динаміки проявів в ЕГ та КГ;

- в кожній таблиці стосовно динаміки здійснюємо розрахунок кількісних показників, приймаючи загальну кількість проявів за певним критерієм за 100 %; тобто враховуємо, що кожен респондент дає стільки відповідей, скільки визначено показників, наприклад, за ціннісно-мотиваційним критерієм (визначено три показники) 92 респонденти з ЕГ дадуть 276 відповідей, 90 респондентів з КГ – 270 відповідей, що далі

показано у відсотках. У подальшому порівнюватимемо для визначення вірогідності результатів саме ці узагальнені дані (кількість проявів за певними рівневими характеристиками).

Розглянемо стан готовності до сценічного партнерства, представлений кількісно у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Кількісні показники готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в ЕГ та КГ на початок експерименту (особи / %)**

Показники	Рівні готовності (абс / %)					
	Високий (продуктивно-творчий)		Середній (ситуативно-творчий)		Початковий (елементарно-репродуктивний)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
Ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі	12	10	48/	4/	32	32
	13,0%	11,1%	52,2 %	53,3%	34,8%	35,6%
Міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно твору та плану вокально-виконавської інтерпретації	6	5	22	21	64	64
	6,5%	5,6%	23,9%	23,3%	9,6%	71,1%
Самостійність художнього мислення	17	17	25	23	50	50
	18,5%	18,9%	27,2%	25,5%	4,3%	55,6%
Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>95</b>	<b>92</b>	<b>146</b>	<b>146</b>
	<b>12,7 %</b>	<b>11,9%</b>	<b>34,4%</b>	<b>34,1%</b>	<b>52,9%</b>	<b>54,0%</b>
<b>Когнітивно-креативний критерій</b>						
Обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях	10	10	28	28	54	52
	10,9%	11,1 %	30,4%	31,1	58,7%	57,8%
Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва)	7	5	32	30	53	55
	7,6%	5,6%	34,8%	33,3%	57,6%	61,1%

Продовження таблиці 3.7

Здатність продукування й обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей	6	5	16	14	70	71
	6,5%	5,6%	17,4%	15,6%	76,1%	78,8%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>76</b>	<b>72</b>	<b>177</b>	<b>178</b>
	<b>8,3%</b>	<b>7,4%</b>	<b>27,5%</b>	<b>26,7%</b>	<b>64,1%</b>	<b>65,9%</b>
<b>Операційно-вольовий критерій</b>						
Досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства	10	9	30	27	52	54
	10,9%	10,0%	32,6%	30,0 %	56,5%	60%
Уміння сценічного самоконтролю	5	6	55	53	32	31
	5,4%	6,7%	59,8%	58,9%	34,8%	34,4%
Розвиненість технічної майстерності, наявність практич. навичок освоєння текстової партитури твору	12	12	38	40	42	38
	13,0%	13,3 %	41,3%	44,4 %	45,7%	42,3%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>123</b>	<b>120</b>	<b>126</b>	<b>123</b>
	<b>9,8%</b>	<b>10,0%</b>	<b>44,6%</b>	<b>44,4%</b>	<b>45,6%</b>	<b>45,6%</b>
<b>Рефлексивний критерій</b>						
Розвиненість саморефлексії (стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу)	5	5	24	22	63	63
	5,4%	5,6	26,1%	24,4%	68,5%	70,0%
Наявність умінь вибудувувати лінію подальшого самовдосконалення	6	6	18	20	68	64
	6,5%	6,7%	19,6%	22,2%	73,9%	71,1%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>131</b>	<b>127</b>
	<b>6,0%</b>	<b>6,1%</b>	<b>22,8%</b>	<b>23/3%</b>	<b>71,2%</b>	<b>70,6%</b>

Отже, за *ціннісно-мотиваційним критерієм* на початку експерименту в ЕГ високий (продуктивно-творчий) виявили умовно 12,7% респондентів; середній (ситуативно-творчий) – 34,4 % респондентів; початковий (елементарно-репродуктивний) – 52,9 % респондентів;

в КГ – високий (продуктивно-творчий) - 11, 9%; середній (ситуативно-творчий) - 34,1% респондентів; початковий (елементарно-репродуктивний) – 54 % респондентів.

За *когнітивно-креативним критерієм* на початку експерименту в ЕГ високий (продуктивно-творчий) рівень готовності до сценічного партнерства виявили умовно 8,3 % респондентів, середній (ситуативно-творчий) – 26,8 % респондентів, початковий (елементарно-репродуктивний) – 64,1% респондентів. Ідентичні дані – і в КГ: високий (продуктивно-творчий) рівень – 7,4 %, середній (ситуативно-творчий) – 27,4%, початковий (елементарно-репродуктивний) – 65,9% респондентів.

За *операційно-вольовим критерієм* на початку експерименту в учасників з ЕГ та КГ також зафіксовано ідентичні дані: в ЕГ відзначаємо високий (продуктивно-творчий рівень) сформованості досліджуваної готовності у 9,8 % (в КГ – 10,0%), середній (ситуативно-творчий) – у 44,6% (в КГ - 44,4), початковий (елементарно-репродуктивний) – у 45,6% і в ЕГ, і в КГ. Тобто, відзначаємо досить низькі результати особливо в частині сценічного самоконтролю.

Як демонструють дані з таблиці 3.7, на початку експерименту з упровадження методики та реалізації педагогічних умов формування готовності до сценічного партнерства стан такої у майбутніх учителів музики за *рефлексивним критерієм* був досить несформованим (у частині осмислення досвіду вражень, необхідності набуття відповідних умінь тощо).

Для того, щоб переконатися, що ЕГ та КГ на початок експерименту не мали статистично значущих відмінностей, було використано критерій Пірсона.

Обчислення здійснювали за формулою:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{c=3} \frac{(n_{1i} P_{2i} - n_{2i} P_{1i})^2}{P_{1i} + P_{2i}} \quad (3.1)$$

де  $n_1$  – кількість майбутніх вчителів музики ЕГ,

$n_2$  – кількість майбутніх вчителів музики КГ,

$c$  – кількість рівнів сформованості готовності до сценічного партнерства,

$P_{1i}$  – кількість майбутніх вчителів музики ЕГ, яким притаманний  $i$ -тий рівень готовності до сценічного партнерства,

$P_{2i}$  – кількість майбутніх вчителів музики КГ, яким притаманний  $i$ -тий рівень готовності до сценічного партнерства.

При цьому до уваги брався критерій  $\chi^2_{\text{критичне}}$  (таблична величина критерію при  $\alpha = 0,05$  і  $\alpha = 0,01$ , тобто при імовірності  $p = 0,95$  і  $p = 0,99$  відповідно) і вирахований за даними експерименту критерій  $\chi^2_{\text{фактичне}}$ .

Якщо  $\chi^2_{\text{фактичне}} < \chi^2_{\text{критичне}}$ , то нульова гіпотеза приймається. Якщо  $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}}$ , то приймається альтернативна гіпотеза з відповідною імовірністю.

При обчисленні ми отримали такі значення  $\chi^2_{\text{фактичне}}$ :

- за ціннісно-мотиваційним критерієм – 0,04;
- за когнітивно-креативним критерієм – 0,08;
- за операційно-вольовим критерієм – 0,002;
- за рефлексивним критерієм – 0,01.

За результатами обчислення бачимо, що  $\chi^2_{\text{фактичне}}$  (максимальне значення 0,04) менше за критичне значення при  $c-1=2$  ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 5%, тобто  $p = 0,95$ . Таким чином, частотні показники результатів обстеження майбутніх вчителів музики КГ та ЕГ за усіма критеріями статистично не відрізняються, і обрані нами групи можуть бути використані як КГ та ЕГ для подальших досліджень.

По завершенню формувального експерименту було проведено контрольний зріз за тими ж методиками, які використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Як засвідчують результати експерименту в майбутніх учителів музики з ЕГ значно зросла готовність до сценічного партнерства. Для демонстрації цього висновку наведемо кількісну динаміку готовності до сценічного

партнерства за кожним з критеріїв окремо для учасників ЕГ та КГ в таблицях 3.8 –3.15.

Таблиця 3.8

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного партнерства  
за ціннісно-мотиваційним критерієм в ЕГ**

Показники	Рівні готовності (абс./ %)								
	Високий (продуктивно- творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно- творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно- репродуктивни й)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Ініціативність щодо музично- інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі	12	36	+24	48	40	-8	32	16	-16
	13,0%	39,1%	26,1%	52,2%	43,5%	- 8,7%	34,8%	17,4%	- 17,4%
Міра усвідомл. цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно твору та плану вокально- виконавської інтерпретації	6	42	+36	22	27	+5	64	23	-41
	6,5%	45,7%	39,1%	23,9%	29,3%	5,4%	69,6%	25,0%	- 44,6%
Самостійність художнього мислення	17	43	+26	25	35	+10	50	14	-36
	18,5%	46,8%	28,3%	27,2%	38,0%	10,9%	54,3%	15,2%	- 39,1%
<b>Кількісне узагальнення показниковихпр оявів за рівнями</b>	<b>35</b>	<b>121</b>	<b>+86</b>	<b>95</b>	<b>102</b>	<b>+7</b>	<b>146</b>	<b>53</b>	<b>-93</b>
	<b>12,7%</b>	<b>43,8%</b>	<b>31,2%</b>	<b>34,4%</b>	<b>37,0%</b>	<b>2,5%</b>	<b>52,9%</b>	<b>19,2%</b>	<b>- 33,7%</b>

Як бачимо, за кількістю проявів показників щодо рівнів за ціннісно-мотиваційним критерієм в ЕГ є очевидно позитивною: зростання на 31,2 % - високий (продуктивно-творчий) рівень, на 2,5% - середній (ситуативно-творчий) рівень – за рахунок зниження проявів початкового (елементарно-репродуктивного) рівня на -33,7 %, що загалом засвідчує позитивні зміни у

сформованості емоційного та мотиваційно-вольового компонентів готовності до сценічного партнерства у майбутніх учителів музики.

Для порівняння наводимо кількісну динаміку готовності до сценічного партнерства за ціннісно-мотиваційним критерієм в учасників КГ (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного партнерства за ціннісно-мотиваційним критерієм в КГ**

Показники	Рівні готовності (абс./%)								
	Високий (продуктивно-творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно-творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно-репродуктивний)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі	10	16	+6	48	48	0	32	26	-6
	11,1%	17,8%	6,7%	53,3%	53,3%	0,0%	35,6%	28,9%	-6,7%
Міра усвідомл. цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно твору та плану вокально-виконавської інтерпретації	5	10	+5	21	26	+5	64	54	-10
	5,6%	11,1%	5,6%	23,3%	28,9%	5,6%	71,1%	60,0%	-11,1%
Самостійність художнього мислення	17	27	+10	23	39	+16	50	24	-26
	18,9%	30,0%	11,1%	25,5%	43,3%	17,8%	55,6%	26,7%	-28,9%
Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями	<b>32</b>	<b>53</b>	<b>+21</b>	<b>92</b>	<b>113</b>	<b>+21</b>	<b>146</b>	<b>104</b>	<b>-42</b>
	<b>11,8%</b>	<b>19,6%</b>	<b>7,8%</b>	<b>34,1%</b>	<b>41,9%</b>	<b>7,8%</b>	<b>54,1%</b>	<b>38,5%</b>	<b>-15,6%</b>

За даними з таблиці 3.9 доходимо висновку, що в КГ також упродовж експериментальної роботи відбулися певні позитивні зміни: динаміка за проявами високого (продуктивно-творчого) рівня склада +7,8 % (в ЕГ + 31,2%). За проявами середнього (ситуативно-творчого) рівня також + 7,8 %



(в ЕГ +2,5 %), дуже істотною є різниця в динаміці за початковим (елементарно-репродуктивним) рівнем -15,6% порівняно з -33,7 % в ЕГ.

За свідченням респондентів з КГ, з перебігом експериментальної роботи зі студентами ЕГ, які не були ізольовані від КГ, оскільки перебувають в одному освітньому просторі університету, вони також підлягали пасивному впливу окремих форм роботи з представниками ЕГ, зокрема тих, що передбачали публічні покази здобутків (концертні виступи, виступи на студентських конференціях, спільне проходження педагогічної практики тощо), чим і пояснюється хоч і незначна, але позитивна динаміка за ціннісно-мотиваційним критерієм (що певним чином впливнуло на розвиток *емоційного та мотиваційно-вольового компонентів* досліджуваної готовності).

Визначаємо динаміку готовності майбутнього вчителя музики за когнітивно-креативним критерієм в ЕГ (таблиця 3.10).

Так, за даними таблиці 3.10, в ЕГ кількість проявів високого (продуктивно-творчого) рівня зросла на 19,2% %, середнього (ситуативно-творчого) – на 9,8 %, натомість істотно знизилися кількісні прояви початкового (елементарно-репродуктивного) рівня (на -29,0%). Позитивна динаміка за провами усіх рівнів за *когнітивно-креативним критерієм* засвідчує, що в результаті застосування розробленої методики формування готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства в учасників експерименту з ЕГ суттєво збагатився зміст *когнітивно-рефлексивного компонента* та частково *діяльнісно-операційного*, особливо в частині набуття знань про специфіку партнерства у дуетних виступах на сцені, акторські вимоги до виконавців-музикантів, а також усвідомлення своїх умінь і виконавських потреб.

Таблиця 3.10

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного  
партнерства за когнітивно-креативним критерієм в ЕГ (особи, %)**

Показники	Рівні готовності (абс./%)								
	Високий (продуктивно- творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно- творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно- репродуктивни й)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Обсяг обізнаності у вокально- ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях виконавців	10	38	+28	28	32	+4	54	22	-32
	10,9%	41,3%	30,4%	30,4%	34,8%	4,3%	58,7%	23,9%	- 34,8%
Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально- ансамблевого виконавського мистецтва	7	25	+18	32	47	+15	53	20	-33
	7,6%	27,2%	19,6%	34,8	51,1%	16,3%	57,6%	21,7%	- 35,9%
Здатність продукування й обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей	6	13	+7	16	24	+8	70	55	-15
	6,5%	14,1%	7,6%	17,4%	26,1%	8,7%	76,1%	59,8%	- 16,3%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>23</b>	<b>76</b>	<b>+53</b>	<b>76</b>	<b>103</b>	<b>+27</b>	<b>177</b>	<b>97</b>	<b>-80</b>
	<b>8,3%</b>	<b>27,5%</b>	<b>19,2%</b>	<b>27,5%</b>	<b>37,3%</b>	<b>9,8%</b>	<b>64,2%</b>	<b>35,2%</b>	<b>- 29,0%</b>

Розглянемо аналогічну динаміку у представників з КГ (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного партнерства за когнітивно-креативним критерієм в КГ (особи, %)**

Показники	Рівні готовності (абс./%)								
	Високий (продуктивно-творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно-творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно-репродуктивний)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях виконавців	10	15	+5	28	37	+9	52	38	-14
	11,1%	16,7%	5,6%	31,1%	41,1%	10,0%	57,8%	42,2%	-15,6%
Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва	5	9	+4	30	36	+6	55	45	-10
	5,6%	10,0%	4,4%	33,3%	40,0%	6,7%	61,1%	50,0%	-11,1%
Здатність продукування й обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей	5	5	0	14	17	+3	71	68	-3
	5,6%	5,6%	0,0%	15,5%	18,9%	3,4%	78,9%	75,5%	-3,4%
Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями	20	29	+9	72	90	+18	178	151	-27
	7,4%	10,7%	3,3%	26,7%	33,3%	6,7%	65,9%	55,9%	-10,0%

Як бачимо, в респондентів з КГ замірювання за когнітивно-креативним критерієм також виявлено певну позитивну динаміку, зокрема в частині ознайомлення з вокально-ансамблевим репертуаром, що спонтанно відбувалося під час відвідування концертів, у бесідах з однокурсниками – учасниками ЕГ, а також у процесі опрацювання відповідного репертуару в класах вокалу, під час підготовки завдань педагогічної практики тощо.

Тобто, в респондентів з КГ спонтанні позитивні зміни частково торкалися когнітивно-рефлексивного компонента структури досліджуваної готовності.

Таблиця 3.12 дозволяє відстежити динаміку досліджуваної готовності в ЕГ за операційно-вольовим критерієм

Таблиця 3.12

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного партнерства за операційно-вольовим критерієм в ЕГ (особи, %)**

Показники	Рівні готовності (абс./ %)								
	Високий (продуктивно-творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно-творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно-репродуктивний)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Досвід і стійкість навичок ансамблевого виконавства	10	27	+17	30	34	+4	52	31	-21
	10,9%	29,3%	18,5%	32,6%	37,0%	4,3%	56,5%	33,7%	-22,8%
Уміння сценічн. самоконтролю	5	17	+12	55	54	-1	32	21	-11
	5,4%	18,5%	13,0%	59,8%	58,7%	-1,1%	34,8%	22,8%	-12,0%
Розвиненість технічної майстерності, навність практ. навичок освоєння текстової партитури твору	12	31	+19	38	39	+1	42	22	-20
	13,0%	33,7%	20,7%	41,3%	42,4%	1,1%	45,7%	23,9%	-21,7%
Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями	27	75	+48	123	127	+4	126	74	-52
	9,8%	27,2%	17,4%	44,6%	46,0%	1,4%	45,7%	26,8%	-18,8%

Так, представлені в таблиці 3.12 кількісні характеристик рівнів готовності до сценічного партнерства за операційно-вольовим критерієм в ЕГ засвідчують істотну позитивну динаміку: зростання проявів за високим (продуктивно-творчим) рівнем на 17,4 %, за середнім (ситуативно-творчим) рівнем зміни майже не відбулися за рахунок «вирівнювання» кількісних показників між високим (продуктивно-творчим) та початковим (елементарно-репродуктивним, - 18,8 %) рівнями. Така динаміка засвідчує

впевнене набуття практичних умінь, здатності визначати виконавські задачі і долати труднощі, зокрема, докладаючи свідомих вольових зусиль, тобто йдеться про досить активне формування *діяльнісно-операційного* і доповнювальне - *мотиваційно-вольового* компонентів (в частині здатності самовдосконалення).

Подаємо аналогічні дані стосовно КГ у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного партнерства за операційно-вольовим критерієм в КГ (особи, %)**

Показники	Рівні готовності (абс./ %)								
	Високий (продуктивно- творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно- творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно- репродуктивн.)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Досвід і стійкість навичок ансамбл. виконавства	9	11	+2	27	31	+4	54	48	-6
	10,0%	12,2%	2,2%	30,0%	34,5%	4,5%	60,0%	53,3%	-6,7%
Уміння сценічн.самоконт ролю	6	6	0	53	57	+4	31	27	-4
	6,7%	6,7%	0,0%	58,9%	63,3%	4,4%	34,4%	30,0%	-4,4%
Розвиненість технічної майстерності, навність практ. навичок освоєння текстової партитури твору	12	16	+4	40	42	+2	38	32	-6
	13,3%	17,8%	4,5%	44,5%	46,7%	2,2%	42,2%	35,5%	-6,7%
<b>Кількісне узагальнення показниковихпр оявів за рівнями</b>	27	33	+6	120	130	+10	123	107	-16
	10,0%	12,2%	2,2%	44,4%	48,2%	3,8%	45,6%	39,6%	-5,9%

Зміни у кількісних характеристиках рівнів готовності до сценічного партнерства за операційно-вольовим критерієм у респондентів з КГ засвідчують позитивні тенденції, але з незначною динамікою порівняно з тими ж замірюваннями в учасників з ЕГ. Це дозволяє стверджувати недостатньо активне формування зазначеної готовності за змістом і *діяльнісно-операційного*, і *мотиваційно-вольового* компонентів.

Розглянемо динаміку проявів готовності до сценічного партнерства за *рефлексивним критерієм* після завершення формувального етапу експерименту у представників з ЕГ (табл.3.14).

Таблиця 3.14

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного партнерства за рефлексивним критерієм в ЕГ (особи, %)**

Показники	Рівні готовності (абс./ %)								
	Високий (продуктивно-творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно-творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно-репродуктивн.)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Розвиненість саморефлексії (стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу)	5	27	22	24	39	15	63	26	-37
	5,4	29,3	23,9	26,1	42,4	16,3	68,5	28,3	-40,2
Наявність умінь вибудувувати лінію подальшого самовдоскон.	6	28	22	18	30	12	68	34	-34
	6,5	30,4	23,9	19,6	32,6	13,0	73,9	37,0	-37,0
Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями	11	55	44	42	69	27	131	60	-71
	6,0	29,9	23,9	22,8	37,5	14,7	71,2	32,6	-38,6

Так, динаміка проявів рівневих характеристик готовності до сценічного партнерства в ЕГ за *рефлексивним критерієм* виявилася досить відчутною. Зростання кількісних значень високого (продуктивно-творчого) рівня на 23,9%, середнього (ситуативно-творчого) рівня на 14,7% поряд із істотним зниженням значень початкового (елементарно-репродуктивного) рівня (на 38,6%) засвідчує інтенсивний вплив застосованої методики та реалізованих

педагогічних умов на збагачення змісту емоційного та когнітивно-рефлексивного компонентів досліджуваного феномену, передусім у частині осмислення емоційних вражень від творів вокально-ансамблевого репертуару, усвідомлення необхідності діалогу у сценічній ансамблевій творчості, а також набутих і ціннісно пережитих знань репертуару, видатних інтерпретацій, можливих власних інтерпретацій як учасників ансамблевого колективу.

Проаналізуємо аналогічну динаміку у представників КГ (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

**Динаміка кількісних показників готовності до сценічного партнерства за рефлексивним критерієм в КГ (особи, %)**

Показники	Рівні готовності (абс./%)								
	Високий (продуктивно-творчий)		Динаміка	Середній (ситуативно-творчий)		Динаміка	Початковий (елементарно-репродуктивний)		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після	
Розвиненість саморефлексії (стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу)	5	8	3	22	24	2	63	58	-5
	5,6	8,9	3,3	24,4	26,7	2,2	70,0	64,4	-5,6
Наявність умінь вибудувати лінію подальшого самовдосконалення	6	10	4	20	28	8	64	52	-12
	6,7	11,1	4,4	22,2	31,1	8,9	71,1	57,8	-13,3
Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями	11	18	7	42	52	10	127	110	-17
	6,1	10,0	3,9	23,3	28,9	5,6	70,6	61,1	-9,4

Як бачимо, позитивна динаміка за рефлексивним критерієм у представників КГ є малопомітною, тобто якщо і відбувається, то спонтанно. Різниця з даними в ЕГ досить суттєва.

Зведені результати сформованості готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в ЕГ та КГ за всіма критеріями на кінець експерименту представлено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16.

**Кількісні показники готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в ЕГ та КГ на кінець експерименту(особи / %)**

Показники	Рівні готовності (абс / %)					
	Високий (продуктивно-творчий)		Середній (ситуативно-творчий)		Початковий (елементарно-репродуктивний)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
Ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі	36	16	40	48	16	26
	39,1%	17,8%	43,5%	53,3%	17,4%	28,9%
Усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно твору та плану вокально-виконавської інтерпретації	42	10	27	26	23	54
	45,7%	11,1%	29,3%	28,9%	25,0%	60,0%
Самостійність художнього мислення	43	27	35	39	14	24
	46,7%	30,0%	38,0%	43,3%	15,2%	26,7%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>121</b>	<b>53</b>	<b>102</b>	<b>113</b>	<b>53</b>	<b>104</b>
	<b>43,8%</b>	<b>19,6%</b>	<b>37,0%</b>	<b>41,9%</b>	<b>19,2%</b>	<b>38,5%</b>
<b>Когнітивно-креативний критерій</b>						
Обізнаність у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях	38	15	32	37	22	38
	41,3%	16,7%	34,8%	41,1%	23,9%	42,2%
Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва)	25	9	47	36	20	45
	27,2%	10,0%	51,1%	40,0%	21,7%	50,0%



Продовження таблиці 3.16

Продукування й обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей	13	5	24	17	55	68
	14,1%	5,6%	26,1%	18,9%	59,8%	75,6%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>76</b>	<b>29</b>	<b>103</b>	<b>90</b>	<b>97</b>	<b>151</b>
	<b>27,5%</b>	<b>10,7%</b>	<b>37,3%</b>	<b>33,3%</b>	<b>35,1%</b>	<b>55,9%</b>
<b>операційно-вольовий критерій</b>						
Досвід і навички ансамблевого виконавства	27	11	34	31	31	48
	29,3%	12,2%	37,0%	34,4%	33,7%	53,3%
Сценічний самоконтроль	17	6	54	57	21	27
	18,5%	6,7%	58,7%	63,3%	22,8%	30,0%
Розвиненість технічної майстерності, практ. навички освоєння текстової партитури твору	31	16	39	42	22	32
	33,7%	17,8%	42,4%	46,7%	23,9%	35,6%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>75</b>	<b>33</b>	<b>127</b>	<b>130</b>	<b>74</b>	<b>107</b>
	<b>27,2%</b>	<b>12,2%</b>	<b>46,0%</b>	<b>48,1%</b>	<b>26,8%</b>	<b>39,6%</b>
<b>рефлексивний критерій</b>						
Розвиненість саморефлексії (стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу)	27	8	39	24	26	58
	29,3	8,9	42,4	26,7	28,3	64,4
Уміння вибудувати лінію подальшого самовдосконалення	28	10	30	28	34	52
	30,4	11,1	32,6	31,1	37,0	57,8
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>55</b>	<b>18</b>	<b>69</b>	<b>52</b>	<b>60</b>	<b>110</b>
	<b>29,9</b>	<b>10,0</b>	<b>37,5</b>	<b>28,9</b>	<b>32,6</b>	<b>61,1</b>

Для перевірки того, що зміни, які відбулися в рівнях готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в ЕГ в результаті формувального експерименту, є статистично значущими, було проведено статистичне обчислення даних для вибірки ЕГ і КГ на кінець експерименту.

Обчислення проводилися за формулою критерія Пірсона(3.1). Результати обчислень представлено у таблиці 3.17.

Таблиця 3.17.

**Порівняння результатів між контрольною та експериментальною групою на початок і кінець експерименту за критерієм Пірсона**

<b>Показники</b>	$\chi^2$ фактичне на початок експерименту	$\chi^2$ фактичне на кінець експерименту	$\chi^2$ критичне при $\alpha=0,05$	$\chi^2$ критичне при $\alpha=0,01$
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>				
Ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності в ансамблевому виконавстві та сценічному виступі	0,16	10,78	5,99	9,21
Міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття думки іншого стосовно твору та плану вокально-виконавської інтерпретації	0,09	32,17	5,99	9,21
Самостійність художнього мислення	0,06	6,48	5,99	9,21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,04</b>	<b>14,55</b>	5,99	9,21
<b>Когнітивно-креативний критерій</b>				
Обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях	<b>0,02</b>	14,59	5,99	9,21
Сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва)	0,41	18,58	5,99	9,21
Здатність продукування й обґрунтованість нестандартних інтерпретаційних ідей	0,21	6,10	5,99	9,21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,08</b>	<b>11,20</b>	5,99	9,21
<b>Операційно-вольовий критерій</b>				
Досвід і навички ансамблевого виконавства	0,23	10,51	5,99	9,21

Продовження таблиці 3.17

Уміння сценічн. самоконтролю	0,12	6,07	5,99	9,21
Розвиненість технічної майстерності, наявність практ. навичок освоєння текстової партитури твору	0,23	6,73	5,99	9,21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,002</b>	<b>22,32</b>	5,99	9,21
<b>Рефлексивний критерій</b>				
Розвиненість саморефлексії (стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу)	0,06	26,06	5,99	9,21
Наявність умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення	0,20	12,32	5,99	9,21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,01</b>	<b>17,90</b>	5,99	9,21

За результатами обчислення з таблиці 3.17 бачимо, що на кінець експерименту значення  $\chi^2_{\text{фактичне}}$  :

- за ціннісно-мотиваційним критерієм – 14,55;
- за когнітивно-креативним критерієм – 11,20;
- за операційно-вольовим критерієм – 22,32;
- за рефлексивним критерієм – 17,90.

Отже, за кожним із критеріїв відбулися статистично значущі зміни, оскільки  $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}}$ . Це засвідчує, що розроблені та впроваджені методичні засади (педагогічні умови та методика) забезпечили ефективність формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства з імовірністю 99%.

Узагальнення даних за результатами замірювання динаміки готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства в ЕГ та КГ містить таблиця 3.18, де подано абсолютні значення кількості проявів готовності за різними критеріями та їхнє відсоткове вираження, що дозволяє наочно відстежити вплив розроблених і впроваджених методичних засад на зміст структурних компонентів досліджуваної готовності.

Таблиця 3.18

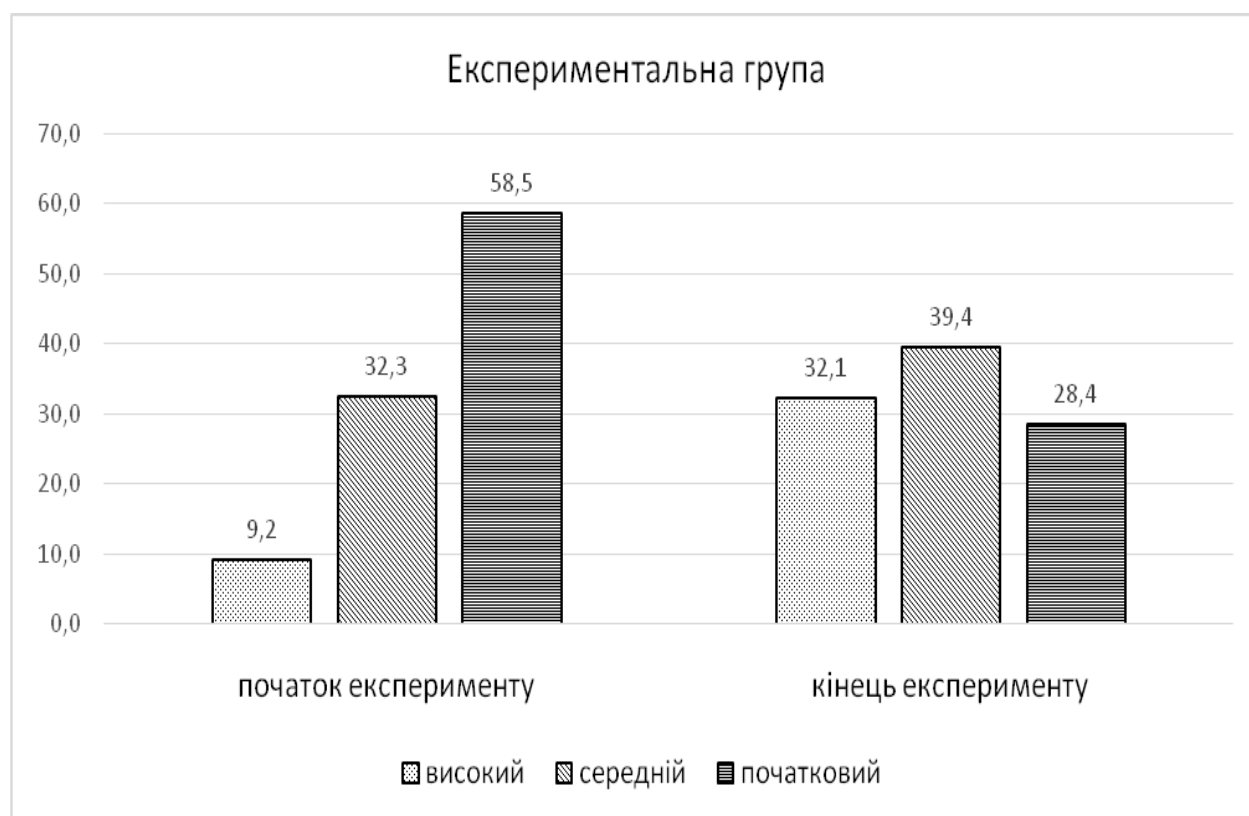
**Динаміка готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства**

Рівні	Експериментальна група				Динаміка		Контрольна група				Динаміка	
	Конст. етап		Формув. етап				Конст. етап		Формув. етап			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>												
Високий (продукт.-творч.)	35	12,7	121	43,8	<b>+86</b>	<b>+31,1</b>	32	11,9	53	19,6	<b>+21</b>	<b>+7,7</b>
Середній (ситуат.-творч.)	95	34,4	102	37,0	<b>+7</b>	<b>+2,6</b>	92	34,1	113	41,9	<b>+21</b>	<b>+7,8</b>
Початковий (елем.-репродукт.)	146	52,9	53	19,2	<b>-93</b>	<b>-33,7</b>	146	54	104	38,5	<b>-42</b>	<b>-15,5</b>
<b>Когнітивно-креативний критерій</b>												
Високий (продукт.-творч.)	23	8,3	76	27,5	<b>+53</b>	<b>+19,2</b>	20	7,4	29	10,7	<b>+9</b>	<b>+3,3</b>
Середній (ситуат.-творч.)	76	27,5	103	37,3	<b>+27</b>	<b>+9,8</b>	72	26,7	90	33,3	<b>+18</b>	<b>+6,6</b>
Початковий (елем.-репродукт.)	177	64,1	97	35,1	<b>-80</b>	<b>-29</b>	178	65,9	151	55,9	<b>-27</b>	<b>-10</b>
<b>Операційно-вольовий критерій</b>												
Високий (продукт.-творч.)	27	9,8	75	27,2	<b>+48</b>	<b>+17,4</b>	27	10	33	12,2	<b>+6</b>	<b>+2,2</b>
Середній (ситуат.-творч.)	123	44,6	127	44	<b>+4</b>	<b>-+0,6</b>	120	44,4	130	48,1	<b>+10</b>	<b>+3,7</b>
Початковий (елем.-репродукт.)	126	45,6	74	26,8	<b>-52</b>	<b>-18,8</b>	123	45,6	107	39,6	<b>-16</b>	<b>-6</b>

Продовження таблиці 3.18

Рефлексивний критерій												
Високий (продукт.- творч.)	11	6	55	29,9	<b>+44</b>	<b>+23,9</b>	11	6,1	18	10	<b>+7</b>	<b>+3,9</b>
Середній (ситуат.- творч.)	42	22,8	69	37,5	<b>+27</b>	<b>+14,7</b>	42	23	52	28,9	<b>+10</b>	<b>+5,9</b>
Початковий (елем.- репродукт.)	131	71,2	60	32,6	<b>-71</b>	<b>-38,6</b>	127	70,6	110	61,1	<b>-17</b>	<b>-9,5</b>

Графічну інтерпретацію змін рівнів готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства представлено на рис. 3.1.



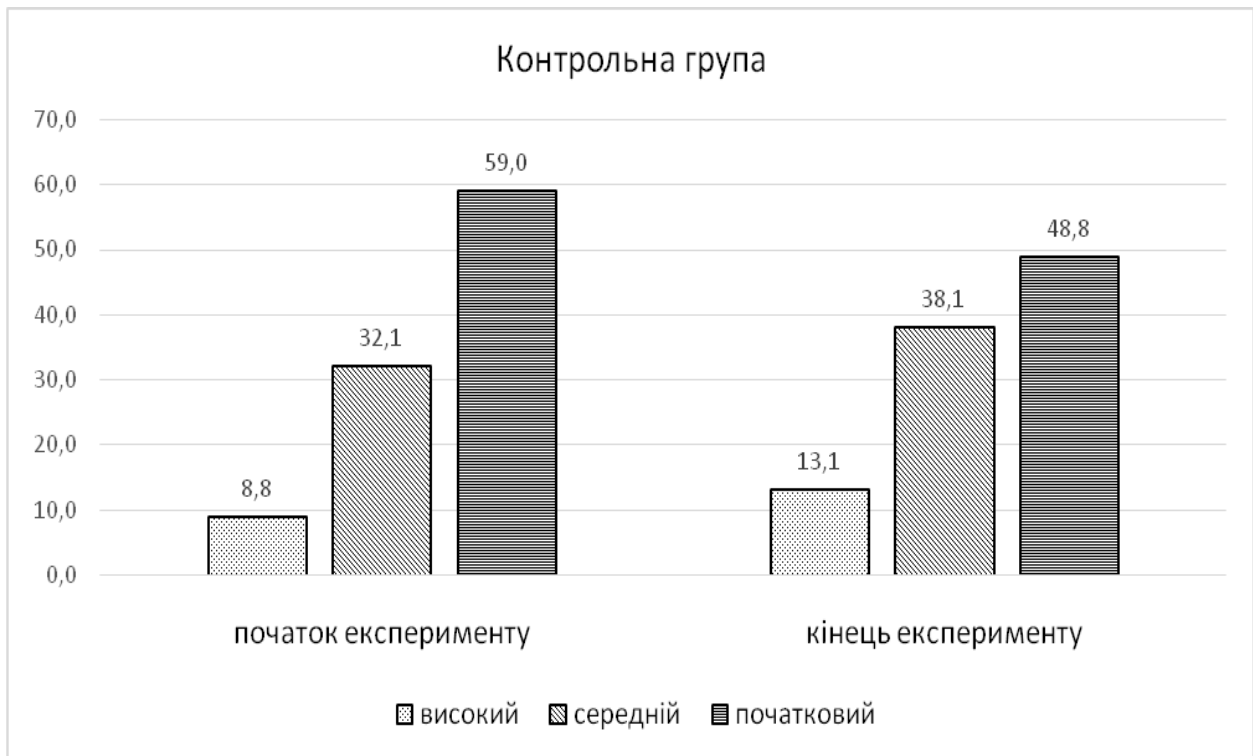


Рис. 3.1. Динаміка рівнів готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства

Підсумуємо. Аналіз динаміки готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства в ЕГ за рівнями засвідчив, що:

- за усіма показниками відбулися позитивні зміни у стані досліджуваної готовності;
- динаміка позитивних змін не є однорідною: за деякими показниками зміни – як результат застосування методики і реалізації педагогічних умов – виявилися досить істотними, за іншими – різниця виявилася менш суттєвою;
- найбільш яскраві позитивні зміни у стані готовності до сценічного партнерства в ЕГ позначилися на розвитку ініціативності щодо музично-інтерпретаційної діяльності, усвідомленні учасниками експерименту цінності діалогу в партнерстві (за ціннісно-мотиваційним критерієм); на обізнаності щодо вокально-ансамблевого репертуару і виконавських інтерпретаціях, на сформованості уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого

виконавського мистецтва (за когнітивно-креативним критерієм); набутті досвіду ансамблевого виконавства та практичних навичок технічної майстерності (за операційно-вольовим критерієм); розвиненості саморефлексії, здатності визначати труднощі і здобутки та планувати самовдосконалення (за рефлексивним критерієм);

- найбільші труднощі, що позначилися на менш виражених кількісних показниках, вЕГ стосувалися проявів самостійності художнього мислення (за ціннісно-мотиваційним критерієм); продукування нестандартних рішень щодо інтерпретацій творів (за когнітивно-креативним критерієм); більш складною виявилася також позиція щодо сценічного самоконтролю (за операційно-вольовим критерієм); цікаво, що динаміка кількісних показників за рефлексивним критерієм не продемонструвала яскраво виражених труднощів.

Аналіз динаміки готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства серед учасників КГ також виявив певні позитивні зміни за усіма показниками. Однак, ця динаміка є незначною, але логічною як результат освітнього процесу загалом: адже під час освоєння різних фахових дисциплін так чи інакше у студентів відбувалося накопичення досвіду музичних вражень, поповнення багажу знань, зокрема щодо термінологічного апарату, розвивалися навички художнього і художньо-педагогічного аналізу творів, здобувався досвід сценічних виступів.

Однак, різниця в кількісних показниках якісних характеристик щодо готовності сценічного партнерства в ЕГ та КГ засвідчує нереалізований потенціал вокально-ансамблевого виконавства в респондентів з КГ.

Підсумкове зіставлення динаміки готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, виявленої за критеріями і показниками, зі змістом структурних компонентів підтвердило дієвий вплив розробленої методики формування готовності до сценічного партнерства засобами

вокально-ансамблевого виконавства, яка впроваджувалась поетапно з орієнтуванням на реалізацію комплексу педагогічних умов.

Найбільш відчутним виявився вплив на формування цінностей у сфері вокально-ансамблевого репертуару, розширення знань щодо творів, мотивації до пізнання (емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий компоненти).

Найскладнішим для формування виявився діяльнісно-операційний компонент, що потребував сконцентрованої уваги і додаткових педагогічних зусиль, націлювання учасників експерименту на залучення вольових якостей, ретельніше тренування партнерських якостей, що виявляються безпосередньо на сцені.

Заключним етапом контрольного діагностування став розрахунок вірогідних змін (критерій Пірсона ( $\chi^2$ )) у стані готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, що формувалася засобами вокально-ансамблевого виконавства. Детальніше розрахунок вірогідності за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ ) наведено в Додатку II.

Загалом, порівняльний кількісний та якісний аналіз результатів застосування розробленої методики та реалізації педагогічних умов, а також статистичне опрацювання експериментальних даних підтвердили їхню ефективність щодо формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музики.



## Висновки з третього розділу

У розділі висвітлено перебіг експериментальної роботи з формування в майбутніх учителів музики готовності до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

На контрольному етапі перевірявся стан сформованості досліджуваної якості у студентів-музикантів за визначеними критеріями, показниками за допомогою опитування, педагогічного спостереження, вивчення виконавського репертуару в досвіді майбутніх учителів музики, аналізу успішності і творчої поведінки у педагогічних ситуаціях, які моделювали різні етапи сценічного виступу, самооцінку, виконання творчих завдань.

Результати констатувального етапу виявили проблемні «зони» і тенденції у проявах готовності респондентів до сценічного партнерства. Аналіз кількісних і якісних даних показав, що найбільш повноцінно готовність майбутніх учителів музики до сценічного партнерства із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства сформовано в емоційному та мотиваційно-вольовому компонентах (більш високі порівняно з іншими компонентами кількісні значення високого (продуктивно-творчого) рівня та значна частка середнього (ситуативно-творчого) рівня); найменш повноцінно представлений когнітивно-рефлексивний компонент досліджуваного феномену готовності до сценічного партнерства.

Формувальний етап педагогічного експерименту спрямовувався на упровадження розробленої методики формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, яка водночас реалізувала обґрунтовані педагогічні умови і організовувався за попередньо визначеними етапами (мотивування та інформаційного насичення; практико-впроваджувальний; рефлексивно-стратегічний).

До кожного етапу добиралися доцільні форми і методи формування досліджуваної готовності, які враховувалися щодо кожної із педагогічних умов.

На етапі мотивування та інформаційного насичення домінантними виокремлено форми: ознайомлювальна бесіда, практично-пошукові розвідки, заняття з визначення самооцінки, анонімна гра «Мої партнери – які вони?», вправи-моделювання цілісного сценічного образу. Під час упровадження використано методи: інтерактивні (типу «запитання-відповідь»), інформування про твори, театралізації та методи ігрових ситуацій; методи встановлення міжмистецьких асоціацій, тренування емоційного слуху, розповідь «за склом».

На практико-впроваджувальному етапі домінантними визначено форми: колективний та індивідуальний перегляди відеозаписів, підготовка відео-презентацій, підготовка методичних коментарів, відвідування театрів, концертів, театралізовані демонстрації творів, «режисерські репетиції», «діалогічні вправляння», «діалогічні інсценізації», акторські етюди. Дієвими виявилися методи: дискусій, наочних демонстрацій, моделювання художньо-сценічних ситуацій, репетиційного процесу, рольової гри, тренінгові вправляння акторського ансамблевого самопочуття, педагогічне моделювання навчальної ситуації.

На рефлексивно-стратегічному етапі обрано домінантні форми: експрес-рефлексії, написання есе, під час виконання яких застосовувалися методи незавершених речень, прогнозування труднощів.

Аналіз здобутих даних контрольного замірювання та їхнє порівняння в ЕГ та КГ засвідчив ефективність обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства.

Таким чином, у третьому розділі розв'язано шосте завдання дисертації.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях дисертанта № 17–20 Списку джерел, використаних у третьому розділі.

## Список джерел, використаних у третьому розділі

1. Аристова Л. С. Методика музичного навчання та виховання : навч.-метод. посібник / Л. С. Аристова. – Миколаїв : Іліон, 2018. – 404 с.
2. Бодрова Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти / Т. О. Бодрова // Innovative processes in education : collective monograph. – АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. – Р. 26–39.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб.пособие для студ.высших пед.заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
4. Ван Чень. Методика вдосконалення виконавського артистизму іноземних магістрантів – майбутніх викладачів вокалу / Ван Чень // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Вип. 22 (27). – Частина 2. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 115–122.
5. Зайцев В. Н. Режисура естради та масових видовищ / В. Н. Зайцев. – К. : Да Кор, 2003. – 302 с.
6. Коробецька С. Ю. Методичні рекомендації з курсу «Сольфеджіо» для студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів / С. Ю. Коробецька. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 22 с.
7. Котова Л. Технологія підготовки майбутніх учителів музики до публічних виступів / Л. Котова, В. Погорелова // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С. 49–53.
8. Лавриш І. М. Дорослі і діти: партнерство у сценічній творчості / І. М. Лавриш // Мистецтво та освіта. – 2019. – № 1 (91) – С. 51–54.
9. Лимаренко Л. І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів : монографія / Л. І. Лимаренко. – Херсон : ХДУ, 2016. – 484 с.

10. Методичні рекомендації до викладання дисциплін напряму «Театральне мистецтво» / П. О. Івченко, Ю. І. Молодих [укладачі] // Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України. – Київ ; Вінниця : ФОП «Каштелянов О.І.», 2012. – 84 с.
11. Морозов В. П. Эмоциональный слух: экспериментально-психологические исследования / В. П. Морозов // Психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 45–62.
12. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
13. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
14. Саннікова О. П. Сценічні бар'єри: диференціально-психологічний підхід : [монографія] / О. П. Саннікова, А. О. Саннікова. – Одеса, 2014. – 236 с.
15. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Р. Торренса : метод. руководство / Е. Е. Туник. – СПб, 1998. – 170 с.
16. У Хуньюань. Китайская художественная песня: история и теория жанра: дисс. ... канд.искусствоведения: 17.00.03 / У Хуньюань. – Харьков. Харьковский национальный университет искусств имени И. П. Котляревського, 2016. – 231 с.
17. Хуан Ханьцзе. Готовность педагога-музыканта к сценическому партнерству в ансамблевом исполнительстве: методические ориентиры формирования / Хуан Ханьцзе // «Музыкальная культура и национальное самосознание: глобализация, модернизация, коммуникация» : материалы международной научно-практической конференции Казахского национального университета искусства в рамках международного научного форума AstanaArt-ScienceForum «Культура, искусство и образование», 18 апреля 2018 года. – Астана, КазНУИ, 2018. – С. 265–268.

18. Хуан Ханьцзе. Готовность к сценическому партнерству в вокально-ансамблевом исполнительстве как вектор профессиональной подготовки педагогов-музыкантов / Хуан Ханьцзе, Комаровская О. // *IntellectualArchive*. – Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). –2018. (September/October). –Vol. 7. No. 5. PP. 66–74.

19. Хуан Ханьцзе.Методика підготовки майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі ансамблевого виконавства / Ханьцзе Хуан // Молодь і ринок. – 2018. – № 4. – С. 135–139.

20. Хуан Ханьцзе. Творчі завдання для формування партнерських якостей особистості в ансамблевому музикуванні/ Ханьцзе Хуан // Мистецтво та освіта. – 2018. – № 2. – С. 7–10.

21. Щериця Т. В. Музично-теоретична підготовка вчителів музики. [Електронний ресурс].–Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/pspo/2006\\_12\\_2/doc\\_pdf/Schericya\\_st.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2006_12_2/doc_pdf/Schericya_st.pdf)

22. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity / E. Paul Torrance. – *Buffalo, New York* : Creative Education Foundation, 1979. – 219 p.

## ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано новий підхід до вирішення актуальної проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства, що виявилось в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальному підтвердженні педагогічних умов та методики формування зазначеної якості із застосуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства. Результати дослідження засвідчили досягнення його мети, розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання *висновків*.

1. Шляхом теоретичного аналізу уточнено сутність понять «сценічне партнерство» та «готовність до сценічного партнерства».

Сутність сценічного партнерства майбутнього вчителя музики в ансамблевому виконавстві уточнено як комплекс багатогранних взаємозв'язків між музикантами – партнерами і рівноправними суб'єктами музично-творчого процесу, що реалізуються у спільно знайдений ними інтерпретації музичного художнього образу, котрий приймається кожним з учасників виконавського ансамблю як особистісна і художня цінність, сформована на основі розвиненості художньої емпатії та рефлексії, і цілісно презентується ансамблем зі сцени глядачу-слухачу.

Сутність готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, що формується засобами вокально-ансамблевого виконавства, трактується як інтегральна багатокomпонентна якість музиканта–ансамблевого виконавця, що базується на взаємодії його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей на підґрунті розвиненої здатності міжособистісної і художньої комунікації; охоплює його ціннісні орієнтації в ансамблевому виконавстві; вмотивованість до взаємодії з учасниками ансамблевого колективу у процесі створення виконавської інтерпретації на етапах підготовки до виступу, під час виступу та рефлексії

художнього результату після оприлюднення на публіці; вольову націленість на якнайповнішу реалізацію спільного задуму та самореалізацію на основі досвіду виконавства та необхідної для цього системи знань та виконавських умінь.

2. З'ясовано, що серед різноманіття форм ансамблевого музикування оптимальними можливостями як засіб формування готовності до сценічного партнерства володіє вокально-ансамблеве виконавство в невеликих за складом різновидах (дуетах, тріо). Доведено, що *педагогічний потенціал* вокально-ансамблевого виконавства полягає: в його невід'ємності від такої сценічної дії, що вимагає від кожного учасника ансамблю, крім суто вокальної, ще й розвиненої акторської майстерності; в універсальній специфіці співацького голосу, що уможливорює безпосереднє інтонування емоцій, закладених в музичному творі; у вимозі поліхудожності мислення виконавців для створення цілісного сценічного музичного образу; в багатогранності комунікативних зв'язків під час сценічної інтерпретації – із партнером-співачом, з концертмейстером (диригентом), зі слухацькою аудиторією тощо, що створює оптимальні додаткові можливості для майбутнього вчителя музики в оволодінні суб'єкт-суб'єктною взаємодією.

3. Розкрито, що структурними компонентами досліджуваної готовності є емоційний, когнітивно-рефлексивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-вольовий та комунікативний. Комунікативний компонент позиціовано як інтегральний стосовно решти компонентів, що пронизує зміст кожного з них.

Визначено критерії та відповідні показники готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства, а саме:

- ціннісно-мотиваційний критерій (показники: ініціативність щодо музично-інтерпретаційної діяльності у вокально-ансамблевому виконавстві та сценічному виступі; міра усвідомлення цінності діалогу як прийняття

думки іншого стосовно музичного твору та плану виконавської інтерпретації; самостійність художнього мислення);

- когнітивно-креативний критерій (показники: обсяг обізнаності у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях виконавців; сформованість уявлень щодо специфіки і вимог вокально-ансамблевого виконавського мистецтва; здатність продукування та обґрунтованість власних нестандартних інтерпретаційних ідей);

- операційно-вольовий критерій (показники: досвід та стійкість навичок ансамблевого виконавства; уміння сценічного самоконтролю; розвиненість вокально-технічної майстерності та наявність практичних навичок освоєння текстової партитури твору);

- рефлексивний критерій (показники: розвиненість саморефлексії стосовно інтерпретації як спільно створеного художнього образу, стосовно власних досягнень у процесі підготовки та стосовно сценічного виступу; наявність умінь вибудовувати лінію подальшого самовдосконалення).

Доведено, що інтегральність комунікативного компонента структури досліджуваної готовності зумовлює вимогу здатності майбутнього вчителя музики до комунікації у змісті кожного критерію з урахуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства.

Схарактеризовано рівні готовності майбутніх вчителів музики до сценічного партнерства із урахуванням засобів вокально-ансамблевого виконавства, якими є високий (продуктивно-творчий), середній (ситуативно-творчий), початковий (елементарно репродуктивний).

4. Обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства в ієрархії стрижневої та підпорядкованих. Стрижневою педагогічною умовою є створення музично-комунікативного освітнього середовища як сукупності взаємопов'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних зв'язків, які спрямовано впливають на



формування в кожного суб'єкта-майбутнього вчителя музики досліджуваної якості на основі діалогічно вибудованого освітнього процесу. Підпорядкованими педагогічними умовами обґрунтовано створення локальних мікросередовищ, які забезпечують реалізацію стрижневої, а саме це мікросередовища мотивування майбутнього вчителя музики до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару; послідовного набуття ними досвіду вокально-ансамблевого виконавства; поліхудожнього пізнання у процесі створення вокально-ансамблевого сценічного образу.

5. Розроблено методику формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства в єдності форм та методів, які реалізуються впродовж трьох етапів – мотивування та інформаційного насичення; практико-впроваджувального; рефлексивно-стратегічного – та забезпечують системну реалізацію педагогічних умов. Для кожного етапу визначено доцільні форми і методи з урахуванням навчальних дисциплін та позааудиторної діяльності.

Подано модель формування в майбутніх учителів музики означеної готовності, яка охоплює концептуально-цільовий, діагностувальний, методично-операційний, результативний блоки.

Найбільш дієвими формами і методами виявилися: на етапі мотивування та інформаційного насичення – *форми*: практично-пошукові розвідки, заняття з визначення самооцінки, анонімна гра «Мої партнери – які вони?», вправи-моделювання цілісного сценічного образу; *методи*: театралізації та створення ігрових ситуацій, інтерактивні, методи встановлення міжмистецьких асоціацій, тренування емоційного слуху, розповідь «за склом»; на етапі практико-впроваджувальному – *форми*: підготовка відео-презентацій та методичних коментарів, театралізовані демонстрації творів, «режисерські репетиції», «діалогічні вправи», «діалогічні інсценізації», акторські етюди; *методи*: дискусій, моделювання художньо-сценічних ситуацій та репетиційного процесу, рольової гри,

тренінгові вправління акторського ансамблевого самопочуття; на рефлексивно-стратегічному етапі – *форми*: експрес-рефлексії, написання есе; *методи* незавершених речень, прогнозування труднощів.

б. Аналіз результатів експериментального дослідження здійснювався у порівнянні даних учасників ЕГ та КГ на констатувальному та наприкінці формувального (контрольному) етапів педагогічного експерименту. З'ясовано, що в ЕГ показники високого (продуктивно-творчого) рівня зросли на 22,9%, середнього (ситуативно-творчого) рівня зросли на 7,1 % за рахунок вказаного зростання високого рівня та істотного зниження показників початкового (елементарно-репродуктивного) рівня на 30,1 %. Натомість у КГ відбулися неістотні зміни (зростання показників високого(продуктивно-творчого) рівня на 4,3%, середнього (ситуативно-творчого) рівня на 6,0% та природне зниження показників початкового (елементарно-репродуктивного рівня) лише на 10,2 %).

Порівняння динаміки результатів в ЕГ та КГ показало істотну різницю за усіма параметрами і засвідчило ефективність упровадження обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами вокально-ансамблевого виконавства. Достовірність підтверджено за допомогою критерію Пірсона ( $\chi^2$ ).

Дисертація не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. *Перспективним вважаємо* вивчення партнерства в інструментальних ансамблях, застосування засобів драматичного мистецтва у формуванні партнерських якостей майбутніх учителів музики для оптимізації фахової підготовки, використання можливостей сценічного партнерства безпосередньо у педагогічній діяльності вчителів музичного мистецтва.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Орієнтовні характеристики рівнів готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства за змістом критеріїв

Критерії	Зміст рівнів сформованості готовності до сценічного партнерства		
	Високий (продуктивно-творчий)	Середній (ситуативно-творчий)	Початковий(елементарно-репродуктивний)
	<b>Майбутній учитель музики характеризується</b>		
<b>Ціннісно-мотиваційний</b>	активною позицією, націленістю на пізнання музичного мистецтва та інших видів мистецтва, особливо, якщо це пов'язано з творами, які заплановано для опанування та виконання; ініціативністю у пропозиціях інтерпретаційних рішень з висловлюваннями обґрунтованої й емоційно забарвленої думки, яка спирається на знання музичного матеріалу, теорії музичного мистецтва; вмінням встановлювати зв'язки між мистецтвами, явищами; ініціативністю в пошуках додаткових (поза навчальною	ситуативною активністю щодо вокально-ансамблевого виконавства, яка часто залежить від матеріалу, який запропоновано опанувати викладачем або партнерами; так само ситуативністю, що визначається тими ж причинами або необхідністю виконувати навчальні завдання, у зверненні до пізнання як музичних творів так і творів інших видів мистецтва, йдеться про ті твори інших мистецтв, які мають безпосередній стосунок до музичного явища, що вивчається; ініціативність у пропозиціях інтерпретаційних рішень, як правило, є низькою і	ситуативною активністю щодо вокально-ансамблевого виконавства, яка, як і щодо характеристики проявів середнього рівня, часто залежить від матеріалу, який запропоновано опанувати викладачем або партнерами; так само ситуативністю, що визначається тими ж причинами або необхідністю виконувати навчальні завдання, характеризується їхнє пізнання як музичних творів; а власне виконання зазвичай недостатньо емоційне; міжмистецькі зв'язки встановлюються не завжди з бажанням, часто формально –

	<p>необхідністю) можливостей презентації досягнень і вмотивованістю виступати на сцені в будь-який час, дістаючи задоволення від сценічного виступу, спілкування з аудиторією;</p>	<p>залежить від зацікавленості у конкретних творчих програмах (творах); часто складний для опанування матеріал може пригасити інтерес. за бажанням можуть аргументувати свою позицію, особливо, якщо певне художнє явище справило на них глибоке емоційне враження. Тоді, демонструють знання музичного матеріалу, певні розділи з теорії музичного мистецтва; з необхідності вміють встановлювати зв'язки між мистецтвами, явищами; може бути не дуже ініціативним у пошуках додаткових (поза навчальною необхідністю) можливостей презентації досягнень, але з легкістю відгукується на пропозиції виступати на сцені – за умови, якщо нотний текст добре вивчений;</p>	<p>як і ставлення до самого факту встановлення, так і у доборі та поясненні їх сутності; ініціативність щодо власних варіантів інтерпретацій виявляється вкрай рідко, хоча до завдань викладачів ставлення може бути уважно-поважливе; пропозиції можуть вноситися вже на етапі вивченого тексту або якщо вони простимульовані зовнішніми чинниками (наприклад, отримання оцінки); складний для опанування матеріал найчастіше знижує бажання пошуку, натомість спрямовує на репродукування показів викладачів, наслідування інтерпретацій інших виконавців. Однак, такі особистості можуть демонструвати достатньо міцні знання музичного матеріалу, щоправда з низькою емоційністю їх його опанування; знання з теорії та історії музичного мистецтва іноді «відірвані» від практики,</p>
--	--	---	---

			заучуються за необхідністю; так само з необхідності вміють встановлювати зв'язки між мистецтвами, явищами; такі особистості, як правило, не ініціативні у пошуках додаткових (поза навчальною необхідністю) можливостей презентації досягнень, участь у них, як правило, не беруть або беруть неохоче;
<b>Когнітивно-креативний</b>	широкими знаннями вокально-ансамблевого репертуару, які постійно поповнюються при відвідуванні концертів, у пошуках через мережу Інтернет, у читанні з аркушу нових нотних текстів тощо; сформуваністю емоційного ставлення і власної думки щодо стильових особливостей виконання творів окремих митців; здатністю порівнювати різні інтерпретації творів, спираючись як на емоційність власного сприймання, так і на знання стильових особливостей творів; виявленям бажання	достатньо широкими знаннями вокально-ансамблевого репертуару, переважно – із власного навчального досвіду, але принагідно поповнюють свою обізнаність у цьому напрямі, здебільшого - при відвідуванні концертів, у пошуках через мережу Інтернет; до читання з аркушу і з ознайомленням з новими для себе нотними текстами звертаються через дію зовнішніх спонук (завдання, рекомендації педагога, соромно не знати те, що знають інші тощо); емоційність ставлення розвинута, але власна думка	- знання вокально-ансамблевого репертуару, переважно, формальне, обмежується власним навчальним досвідом; як правило, до поповнення своїх знань виявляють байдужість, ознайомлення з новими для себе нотними текстами відбувається також формально, як навчальний обов'язок або через дію зовнішніх спонук (завдання); емоційність ставлення розвинута ситуативно, увага звертається на твори, що подобаються; різноманіттям інтерпретацій цікавляться теж ситуативно і

	<p>зустрічатися з партнерами і обговорювати твори та можливі інтерпретації під час ознайомлення з новим репертуаром у нотному тексті або при сприйманні;</p> <p>вільним володінням необхідною для висловлення оцінок, суджень термінології, яке демонструю під час обговорень музики, висловлення оцінок;</p>	<p>щодо особливостей виконання окремих митців не завжди сформована, хоча часто особи з таким рівнем готовності намагаються дізнатися думку інших і все ж таки сформувати власну; вони здатні порівнювати різні інтерпретації творів, спираючись як на емоційність власного сприймання, так і на знання стильових особливостей творів; під час ознайомлення з новим репертуаром у нотному тексті або при сприйманні виявляють бажання зустрічатися з партнерами і обговорювати твори та можливі інтерпретації; під час обговорень музики, висловлення оцінок демонструють достатнє володіння необхідною для висловлення оцінок, суджень термінології, незнання якої, за необхідності, компенсують;</p>	<p>не з власної ініціативи, «випадково»; у трактовках творів здебільшого покладаються на думку інших; під час ознайомлення з новим репертуаром у нотному тексті або при сприйманні не виявляють бажання зустрічатися з партнерами і обговорювати твори та можливі інтерпретації, обмежуючись обов'язковим переліком; під час обговорень музики, висловлення оцінок демонструють недостатнє або формальне володіння необхідною термінологією;</p> <p>- на перший погляд, уміють толерантно вислухати думку партнера по ансамблю щодо інтерпретації твору, але часто з'ясовується, що за видимою толерантністю приховується байдужість до результатів; нестандартні художні пропозиції від таких осіб – скоріш виняток, ніж правило, зустрічається ситуативно;</p>
--	---	---	--

<p><b>Операційно-вольовий</b></p>	<p>умінням вислухати думку партнера по ансамблю щодо інтерпретації твору, вибору репертуару тощо, а за незгоди – толерантно доводити свою позицію; толерантним виявленням неординарності мислення і пропозицій, чим здатні емоційно вплинути на партнерів;</p> <p>досвідом ансамблевих виступів, що планомірно накопичується і відзначений різноманітністю (авторів, жанрів тощо); постійним і осмисленим відпрацюванням навичок співу в ансамблях і техніки виконання загалом, працездатністю у роботі над розвитком умінь самостійно опрацьовувати текстову партитуру; здатністю до сценічного самоконтролю: вольовими зусиллями скоригувати виступ, самовладанням; виступ на сцені, як правило, проходить</p>	<p>умінням толерантно вислухати думку партнера по ансамблю щодо інтерпретації твору, але категоричністю та надмірною емоційністю в судженнях, або – навпаки, байдужістю при тому що не проти вивчати твір (якщо сам вір не справив на них глибокого враження); як правило, нестандартні рішення породжують рідко, в окремих випадках за умови ситуативної зацікавленості у конкретному творі;</p> <p>накопичують досвід ансамблевих виступів у процесі опанування суто навчальних програм, як і відпрацювання навичок ансамблевого виконавства й техніки виконання в цілому; хоча можуть сумлінно й відповідально над цим працювати;</p> <p>здатні до сценічного самоконтролю за умови добре вивченого тексту і можуть вольовими зусиллями</p>	<p>досвід ансамблевих виступів планомірно накопичується у процесі опанування навчальних програм, як і відпрацювання навичок ансамблевого виконавства й техніки виконання в цілому; хоча ставлення до набуття таких умінь та навичок досить байдуже, формальне, «на оцінку»;</p> <p>здатні до сценічного самоконтролю за умови добре вивченого тексту і можуть вольовими зусиллями скоригувати виступ; але виступ на сцені, як правило, проходить із «втратами»; перед самим виступом сильно хвилюються і вважають, що «плече» партнера може допомогти виправити ситуацію.</p>
-----------------------------------	--	--	---

	без істотних «втрат» (художніх та технічних), оскільки вміють долати сценічне хвилювання, яке, як правило, не буває деструктивним;	скоригувати виступ; виступ на сцені, як правило, проходить «без втрат», оскільки вміють долати сценічне хвилювання, яке, зазвичай, не буває деструктивним; втім дуже важливою є потреба відчувати «плече» партнера;	
<b>Рефлексивний</b>	самостійним і усвідомленим застосуванням саморефлексії, умінням розрізняти критику «критиканство»; аналіз помилок завжди намагаються спрямувати вдосконалення репертуару подальших виступах, як правило вміють самостійно визначати помилки і намагаються визначити шляхи і способи їх подолання.	усвідомленим застосуванням саморефлексії, умінням розрізняти критику і «критиканство»; як правило, вміють самостійно визначати помилки і намагаються визначити шляхи і способи їх подолання.	саморефлексію застосовувати лінуються, роблять це за допомогою викладача, хоча розуміють свої помилки і недоліки; уміють розрізняти критику і «критиканство»; але, як правило, не беруться самостійно визначати помилки, до вибудовування перспектив звертаються лише за допомогою викладача або партнерів по ансамблю.



## Додаток Б

**Опис алгоритму впровадження методики формування готовності майбутнього вчителя музики відповідно до реалізації педагогічних умов (за етапами)**

Етапи впровадження методики формування готовності до сценічного партнерства	Педагогічні умови формування готовності до сценічного партнерства		
	Створення мікросередовища мотивування до пошукової діяльності у сфері вокально-ансамблевого репертуару	Створення мікросередовища послідовного набуття досвіду вокально-ансамблевого виконавства	Створення мікросередовища поліхудожнього пізнання у процесі створення вокально-ансамблевого сценічного образу
Мотивування та інформаційного насичення	Ознайомлення із особливостями і художніми задачами вокально-ансамблевого виконавства в контексті професійної підготовки педагога-музиканта і розширення репертуарного тезаурусу; націлювання на формування відповідної готовності і розкриття сутності такої готовності.	Націленість на ансамблеве музикування в освоєнні нового для себе виконавського репертуару; озброєння психологічними знаннями з проблеми партнерства як такого та у сценічній діяльності зокрема; визначення індивідуальних завдань, можливих труднощів і способів їх подолання у колективному інтерпретаційному процесі; спонукання до сценічних презентацій виконавських інтерпретацій як результатів спільного партнерського пошуку	Ознайомлення зі специфікою сценічного художнього образу як синтетичного, що створюється засобами різних видів мистецтва; націленість на дотримання стильової цілісності сценічного образу як синтетичного; застосування прийомів спонукання до пізнання мови цих мистецтв - образотворчого (для створення костюму, гриму, реквізиту, зовнішнього сценічного оформлення як елементу сценографії), архітектури хореографії (для розвитку пластичної культури, необхідної для створення образу)
Практико-впроваджувальний	Спільне із студентами планування дій щодо ознайомлення з відповідним репертуаром; конкретизація напрямів та джерела пошукової діяльності;	Планування дій щодо репетиційного процесу з колективом партнерів по ансамблевому музикуванню; опанування навичок самоконтролю під час сценічного виступу; набуття умінь невербальної	Вправлення зі сценічного руху, жестикулювання, міміки; сценічної (вокальної) дикції; вправлення з діалогічного спілкування партнерів по сцені,

	<p>визначення способів практичної реалізації задач етапу та мотивації до рефлексії результатів пошуку; конкретизація форм пошукової діяльності студентів, ( окреслення індивідуальних завдань, завдань для групової роботи з розподілом індивідуальних обов'язків)</p>	<p>комунікації з партнерами під час сценічного представлення підготовленого репертуару</p>	<p>притаманних театральному мистецтву в цілому і вокально-ансамблевому виконавству зокрема</p>
<p>Рефлексивно-стратегічний</p>	<p>Групова та індивідуальна рефлексія результатів пошуку репертуару – його художньої значущості, виконавських та педагогічних задач, власної мотивації до застосування певних творів у виконавській та майбутній діяльності;</p> <p>планування дій щодо введення творів, які зацікавили, до власного репертуару (сценічному представленні, як ілюстрація на заняттях з теорії або історії музики, ілюстрація виступу з доповіддю, у написанні статті тощо) з визначенням відповідних труднощів вокально-ансамблевого виконавства.</p>	<p>Вправління у визначенні проблем і труднощів, які утворювалися під час сценічного виступу;</p> <p>вправління в оцінюванні колективної творчості та власного позитивного внеску у спільну справу та власних недоліків у цьому процесі;</p> <p>спрямування учасників ансамблевого музикування на визначення стратегії подальшої творчої роботи ансамблю та власного саморозвитку.</p>	<p>Сприймання й оцінювання сценічних інтерпретацій вокально-ансамблів видатними співаками, а також однокурсниками, які презентують свої творчі здобутки;</p> <p>вправління в уявному проектуванні синтетичних сценічних образів на основі пізнаних творів, у тому числі тих, що передбачено ввести у власний репертуар.</p>

## Додаток В

### АНКЕТА «СЦЕНІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО»

1. Поясніть, будь-ласка, що таке «сценічне партнерство» (коротко)

---

---

---

---

---

---

2. Наведіть цікаві, на вашу думку, ансамблеві виступи артистів, в яких яскраво виявляється сценічне партнерство

---

---

---

---

---

---

---

3. На вашу думку, чи допомагає оволодіння «сценічним партнерством» у життєвих ситуаціях. Наведіть приклади таких можливих ситуацій.

---

---

---

---

---

---

---

4. По можливості, назвіть цікаві приклади ансамблевих творів, які можна було б розглянути з учнями з погляду сценічного партнерства

## Додаток Д

### АНКЕТА «МОЯ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВА ТВОРЧІСТЬ»

(обізнаність у вокально-ансамблевому репертуарі)

1. Як часто ви виступаєте в ансамблях : один, два, три або більше разів на рік (підкреслити необхідне)
  
2. Наскільки часто протягом навчального року ви оновлюєте репертуар (вивчаємо один, два, більше творів – підкреслити необхідне)
  
3. Якщо ви берете участь в ансамблевому виконавстві, то вкажіть його склад (кількість учасників): дует, тріо, квартет, інше \_\_\_\_\_
  
4. Якщо ви берете участь в ансамблевому виконавстві, позначте, будь-ласка, вид ансамблю – вокальний, вокально-інструментальний, інструментальний.
  
5. Назвіть, будь-ласка, не менше п'яти творів вокально-ансамблевого репертуару. Підкресліть ті, що входять до Ваших уподобань: \_\_\_\_\_
  
6. Назвіть, будь-ласка, ансамблеві вокальні твори, які увійшли до вашого виконавського репертуару \_\_\_\_\_
  
7. До ансамблевого виконавства ви звертаєтесь за власною ініціативою чи за навчальною необхідністю ? (необхідне підкреслити) \_\_\_\_\_
  
8. Ви віддаєте перевагу підготовці вокального репертуару індивідуально чи разом з іншими учасниками ансамблевого музикування (підкреслити) \_\_\_\_\_
  
9. Що є пріоритетним для вас під час вокальної підготовки : власна думка чи думка партнера і чому \_\_\_\_\_
  
10. Яка форма сценічного виступу є більш бажаною – як соліста чи в ансамблі? (підкреслити) \_\_\_\_\_

## Додаток Е

### ТЕСТ «ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ОБІЗНАНІСТЬ»

**Мета:** виявити репертуарну обізнаність у сфері вокальних ансамблів, перевірити уявлення про специфіку ансамблевого виконавства.

Запитання склалися у такий спосіб, щоб одну й ту саму позицію перевірити з різних сторін і зробити висновок на зіставленні відповідей, а саме:

1. Назвати найвідоміші оперні ансамблі світової класики
  - 1)
  - 2)
  - 3)
  - 4)
  - 5)
  
2. Назвати вокальні ансамблі різного складу (назви, прізвища учасників, репертуар, приналежність до певної національної культури)
  - 1)
  - 2)
  - 3)
  - 4)
  - 5)
  
3. Записати якості виконавця, необхідні для успішного сценічного виступу ансамблю вокалістів і ранжувати їх за вагомістю -----  
-----  
-----
  
4. Записати якості партнерів у процесі підготовки до виступу, що гарантують успіх і ранжувати їх за значимістю -----  
-----

## Додаток Ж

АНКЕТА «САМООЦІНКА УЧАСТІ У СЦЕНІЧНОМУ ПАРТНЕРСТВІ»  
(адаптована за В.Петрушиним)

	Запитання	Так/ ні	Ключ
	Від участі в ансамблі, як правило, я дістаю задоволення		так
	Розпочинаючи вивчати новий твір, завжди уявляю, свою вокальну партію в ансамблевій партитурі		так
	Під час сценічного виступу, частіш за все мрію про те, щоб виступ швидше добіг завершення		ні
	Намагаюсь уникати ансамблевих виступів, якщо вони не є обов'язковими		ні
	Сам(а) шукаю додаткові можливості ансамблевих сценічних виступів		так
	Виступаю в концертах лише тому, що цього вимагає навчальна програма, - як соло, так і в ансамблі		ні
	Під час виступу, як правило, боюсь не подолати технічні труднощі й підвести партнерів		ні
	У мене часто виникає бажання пропустити заняття ансамблем без поважної причини		ні
	Більше люблю слухати (дивитись) виступи інших ансамблів (виконавців)		так
0	Подобається слухати (дивитись) різні варіанти виконання і обговорювати їх		так
1	Під час виступу більше контролюю себе, ніж ансамбль у цілому		ні
2	Під час виступу намагаюсь чути партнера		так
3	Працюю вдома над своєю партією нерегулярно, лише перед репетицією		ні
4	Люблю оплески, тому із задоволенням виходжу на сцену як в ансамблі, так і соло		так

Обробка результатів: враховується у відсотках кількість відповідей, що збігаються з ключем;

100% - «так» - позитивне налаштування на ансамблеве партнерство;

100% - «ні» - негативне налаштування на ансамблеве сценічне партнерство;

$\geq$  }  
 $\geq$  } 50% - позитивної або негативної динаміки мотивації партнерства.

## Додаток 3

## ТЕСТ «САМОДІАГНОСТУВАННЯ СЦЕНІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА»

Мета: з'ясувати стан сформованості готовності до сценічного партнерства у майбутніх учителів музики.

ПІБ, курс \_\_\_\_\_

Вкажіть, будь-ласка, яку музичну підготовку здобули перед вступом до закладу вищої освіти \_\_\_\_\_

№	Запитання для самооцінювання	Самооцінювання за 12-бальною шкалою					
		Не можу визначитися (1-4)		Орієнтовно оцінюю (5-8)		Впевнений в оцінці (9-12)	
		До початку	Контр зріз	До початку	Контр зріз	До початку	Контр. зріз
1.	Емоційно позитивно приймаю пропозиції опанування вокально-ансамблевого репертуару						
2	Зацікавлений (на) в ознайомленні з різними інтерпретаціями ансамблевих творів,						
3	Обізнаний у вокально-ансамблевому репертуарі та визначних інтерпретаціях						
4	Володію вміннями порівнювати інтерпретації						
5	Розумію сутність сценічного партнерства у вокально-ансамблевому виконавстві на сцені						

6	Здатен адекватно оцінити свою участь у ансамблевому виконавстві						
7	Адекватно оцінюю ставлення партнерів до себе як учасника сценічного партнерства						
8	Умію визначати власні позитивні сторони і труднощі в ансамблевому сценічному виступі						
9	Умію контролювати свої дії як партнера на сцені і у процесі підготовки						
10	Здатен (на) працювати в команді під час виконання творчих завдань у опануванні різних дисциплін						



## Додаток К

### Орієнтовний перелік виконавських інтерпретацій творів ансамблевого репертуару для колективного відеоперегляду (з посиланням на Інтернет-ресурс)

1. **В.А.Моцарт, опера «Чарівна флейта» Дует Папагено і Папагени.**

Виконавці:

- Георг Отс, Лідія Круглова.

<https://www.youtube.com/watch?v=cuxxWzIQYDA>

- Детлеф Рот и Гаэль

Леруа <https://www.youtube.com/watch?v=ZZo0klTdVGg>

- Marta Ubieta, Frank Leguerinel,

<https://www.youtube.com/watch?v=hAoe7QdZ3ao>

- Jaki Jurgec in Katarina Perger

<https://www.youtube.com/watch?v=THsbW6bBK2U>

2. **Дж.Верді Опера «Травіата» Дует Віолетти і Жоржа Жермона**

Виконавці:

- Рене Флемінг і Дмитро Хворостовський – концертне виконання

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=128&v=mUug7Osylc8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=128&v=mUug7Osylc8)

• Ermonela Jaho (Violetta Valéry) and Dmitri Hvorostovsky (Giorgio Germont) <https://www.youtube.com/watch?v=i7YI6J3eVbw> (відеозапис опери).

3. **Дж.Верді. Опера «Ріголетто», дует Ріголетто і Джільди**

Виконавці:

- Едіта Груберова – Інгвар Віксель

<https://www.youtube.com/watch?v=VsPIu1BSoaE>

- Пласідо Домінго, Аїда Гаріфулліна

<https://www.youtube.com/watch?v=gXmyU4hz-zQ> (концерте виконання)

4. **Дж.Россіні опера «Севільський цирульник», Дует Фігаро і Розіни**

Виконавці:

- Джойс Дидonato и Петер Маттеи

([https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=282&v=-5dciDjZvWc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=282&v=-5dciDjZvWc))

### **5. П. Чайковський Опера «Іоланта», Дует Іоланти і Водемона**

Виконавці:

Анна Нетребко, Роландо Вілазон – концертне виконання <https://www.youtube.com/watch?v=8MIm95N7L00>

### **6. С. Гулак-Артемівський «Запорожець за Дунаєм», Дует Одарки і Карася**

Виконавці:

- М. Литвиненко-Вольгемут, Іван Паторжинський (фільм-опера, 1953 рік);
- Марія Стеф'юк, Владислав Грицюк (відеозапис 1986 року)

### **7. Дж. Росіні, Дует котів**

Виконавці:

- Монсеррат Кабальє і Конча Веласко  
[https://www.youtube.com/watch?v=qRG6h6H0\\_ho](https://www.youtube.com/watch?v=qRG6h6H0_ho)
- Кірі Те Канава і Норма Бурроус  
<https://www.youtube.com/watch?v=QNyR6rsGDyg>
- Хінге і Брекет  
<https://www.youtube.com/watch?v=VDECr4iDIPU>
- Церковний хор хлопчиків  
<https://www.youtube.com/watch?v=gMdn0ezJxUE>

Додаток Л  
Китайська народна пісня «Гора Імен»

沂蒙山小调

中速 歌颂地 山歌风 山东民歌  
富艺伴奏

人人那个都说哎

沂蒙山好——

(1)

沂蒙那个山上哎 好风光,

The first system of the musical score consists of a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The vocal line begins with the lyrics '沂蒙那个山上哎' followed by '好风光,'. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes in the right hand and a steady bass line in the left hand.

青山那个绿水哎  
高粱那个红来哎  
幸福的那生活哎

The second system continues the musical score. The vocal line has three lines of lyrics: '青山那个绿水哎', '高粱那个红来哎', and '幸福的那生活哎'. The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns, including some chordal textures.

多好 看,  
豆花 儿 香,  
多美 好,

The third system concludes the musical score. The vocal line has three lines of lyrics: '多好 看,', '豆花 儿 香,', and '多美 好,'. The piano accompaniment continues with the established rhythmic and harmonic style.



## Китайська дитяча пісня «Моя Батьківщина»

自由地 内蒙古民歌

牧 歌

*mp* *m.d.* *m.s.*

蓝 蓝的天 上 白 云 飘 白云下面马 儿 跑

挥 动 鞭 儿 响 四 方 百 鸟 儿 齐 歌 唱

*m.d.* *m.s.*

На синьому небі хмари пливуть білі і ніжні,  
А поїд хмарами коні стрімголов швидкі і жваві.

Хтось запитає мене ненароком

«Що це за дивний край?»

І відповім я гордо йому:

«Це Батьківщина моя!»

(Переклад Хуан Ханьцзе)

# «Моя Батьківщина»

Композитор Ши Гуаннань Слова Лян Шанцюань

## 我的祖国妈妈

梁上泉 词  
施光南 曲

Moderato ma un poco meno mosso 激情地

Piano

The first system of piano accompaniment features a treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The right hand plays a melodic line with eighth notes and rests, while the left hand provides a rhythmic accompaniment of eighth-note chords. Dynamics include a forte (f) marking and accents.

The second system continues the piano accompaniment. The right hand has a melodic line with eighth notes and rests, and the left hand has a rhythmic accompaniment of eighth-note chords. Dynamics include a mezzo-forte (mf) marking and accents.

深情地  
mp

1. 我 走 遍 海 角  
2. 我 走 遍 海 角

The third system includes a vocal line in the bass clef and piano accompaniment. The vocal line has a mezzo-piano (mp) dynamic and is marked '深情地' (深情地). The lyrics are: 1. 我 走 遍 海 角, 2. 我 走 遍 海 角. The piano accompaniment features a treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The right hand has a melodic line with eighth notes and rests, and the left hand has a rhythmic accompaniment of eighth-note chords. Dynamics include a mezzo-piano (mp) marking and accents.

2

16

天 涯， 忘 不 了 祖 国 妈 妈，  
天 涯， 更 热 爱 祖 国 妈 妈。

21

祖 国 妈 妈 呀， 祖 国 妈 妈 呀！  
祖 国 妈 妈 呀， 祖 国 妈 妈 呀！

27

*mp*

儿 女 在 海 外 漂 流， 常 思 念 久 别 的 老 根，  
处 走 时 满 头 青 丝， 归 来 时 满 头 银。



32

*mf*

家，多少词托付远飞的火， 旗， 捐给你  
 茂， 却依然杯着赤子之心， 献给你

*Andantino* 热情地

36

*mp*

深 情 的 话。 你 听 见 吗？ 你 听 见  
 不 谢 的 花。 你 放 下 吧。 你 放 下

44

*mf*

吗？ 我的祖国 妈妈！ 你 听 见 吗？  
 吧！ 我的祖国 妈妈！ 你 放 下 吧，

\*处第二段歌词括号内省略。

4

29

*f*

你听见吗？我亲爱的祖国妈妈！  
你救下吧，我亲爱的祖国妈妈！

35

*mp* *mf* *rit.*

妈！你救下吧，你救下吧！我亲爱的

41

*f*

祖国妈妈！

«Китайська земля»

Слова і музика Тао Сію

高山流水 啊！中国的土地 www.gongxi.com

作词 孙中恒 词 陶思毅 曲 陶思毅 作词 孙中恒

Voice

Piano

你属于我 我属于你 我们属于

陶思毅

Detailed description: This is a musical score for the song 'Oh! China's Land'. It features a vocal line and piano accompaniment. The score is written in G major and 4/4 time. The piano part includes a prominent bass line with a steady eighth-note rhythm. The vocal line begins with a rest, followed by the lyrics '你属于我 我属于你 我们属于'. The score is presented in a standard musical notation format with treble and bass clefs for the piano and a single staff for the voice.

在一起，是千层，是万里，是百回回

The first system of the musical score consists of a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The vocal line begins with a treble clef and a key signature of one flat. The lyrics are written below the notes. The piano accompaniment features a flowing melody in the right hand and a steady bass line in the left hand.

新战马 第一枚种子 爬上山顶 冲上云霄

The second system continues the musical score. The vocal line and piano accompaniment maintain the same style as the first system. The piano accompaniment includes some chordal textures and rhythmic patterns that support the vocal melody.

为了你，第一枚种子 爬上山顶，冲上云霄

The third system concludes the musical score. The vocal line and piano accompaniment continue to the end of the piece. The piano accompaniment features a final cadence and some decorative flourishes.

This image displays a page of musical notation, page 245, consisting of two systems of staves. Each system includes a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff with treble and bass clefs). The music is written in a key signature of one flat (B-flat major or D minor) and a 3/4 time signature. The first system features a vocal line with lyrics in Chinese characters: "啊 啊 啊" and "啊 啊 啊". The piano accompaniment includes a prominent arpeggiated figure in the right hand and a rhythmic bass line in the left hand. The second system continues the vocal line with lyrics: "上 地" and "啊 啊 啊". The piano accompaniment features a more complex texture with overlapping arpeggiated patterns in both hands. The score concludes with a double bar line and a final chord in the piano part.

## Додаток М

## ТЕЧЕ ВОДА З-ПІД ЯВОРА

Дует (сопрано, мецо-сопрано) у супроводі ф-но.

Слова П.Т. Шевченка

Музика М. В. Лисенка

*Andante*

Piano

Soprano

*p*

1. Те - че во - да з під — я - во - ра я - ром на до - ли - ну.  
 М.-Сопрано 2. Пи - ша - єть-ся ка - ли - нонь - ка, я - вор мо - ло - ді - є,

*leggiero*

1. Пи - - ша - єть-ся над во - до - ю чер - во - на ка - ли - на.  
 2. а кру - гом їх вер - бо - ло - зи й ло - зи зе - ле - ні - ють.

*poco cresc.*

3. Те - че во - да із - за га - ю та по - під — го -  
 4. А ка - чеч - ка ви - пли - ва - є з ка - чу - ром за

*p* *poco cresc.*

3. ро - - ю. Хлю - по - шуться ка - ча - точ - ка по - між о - со - ко - ю.  
 4. ни - - ми, ло - вить ря - ску, роз - мов - ля - є з діт - ка - ми сво - ї - ми.

*mf*

*Adagio*  
*p*

5. Те - - че во - да край го - ро - да.

*Adagio*  
*pp*

*cresc.*

Во-да ста - вом ста - ла. Прийшло дів-ча во-ду бра-ти,

*cresc.*

*cresc.*

*f* *rall.* *mp a tempo*

бра-ло, за - спі - ва - ло. Вийшли з ха - ти бать-ко й ма - ти в са - док по-гу-

*f* *rall.* *mp a tempo*

*mf* *rall.* *p a tempo*

*leggiero* *cresc. e rall.*

- ля - ти, по - ра - ди-тись, ко-го б то їм сво - їм зя-тем зва - ти?

*rall.*



## Додаток Н

### Приклади тренінгових творчих вправ на формування сценічного партнерства («Діалогічні вправління»)

(Адаптовано за: Лимаренко Л. І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів : монографія / Л. І. Лимаренко. – Херсон : ХДУ, 2016. – 484 с.; Методичні рекомендації до викладання дисциплін напряму «Театральне мистецтво» / П. О. Івченко, Ю. І. Молодих [укладачі] // Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України. – Київ ; Вінниця : ФОП «Каштелянов О.І.», 2012. – 84 с.; Чжоу Цянь. Виховання духовної культури студентів у процесі музично-естетичної діяльності : методичні рекомендації / Чжоу Цянь. – К.: Нац.пед.ун-т ім.М.П.Драгоманова, 2017. – 135 с.)

#### «Тінь»

Перший партнер обирає «роль» і ситуацію (ходить по кімнаті у певному настрої, збирає квіти, миє посуд, ловить рибу тощо).

Другий партнер – його «тінь», тобто все точно повторює за першим, відчуваючи найтонші нюанси настроїв і станів.

Ускладнення завдання: показати контрастні настрої (тобто провести «поліфонію» сценічних ліній).

«Глядачі» оцінюють виконання, визначаючи позитивні сторони і труднощі, які виникали.

#### «Люстерко»

Виконується в парах, аналогічно до вправи «Тінь». Партнери розташовуються обличчям один до одного.

Перший виконує певні дії, другий – «дзеркало» точно їх відтворює.

Ускладнення завдання: уникати механічного повторення, відчуваючи «рух» внутрішнього життя на цей момент

Після виконання партнери міняються ролями.

#### «Гойдалки»

Завдання переслідує ціль пов'язати власні рухові відчуття з елементарними навичками взаємодії і взаємозв'язку з партнером.

Вигадаються і відтворюються ситуації: гойдалки-човники в парку, човники на озері; кроки по заболоченій місцевості тощо. Ускладнення завдання: необхідно відчувати ритм руху партнера.

### **«Клубок ниток»**

Учасники об'єднуються у пари, розташовуються обличчям один до одного на відстані кількох кроків. У кожного в руках – клубок грубих ниток.

Один з партнерів обмотує нитку і, не відпускаючи її з рук, раптово кидає його партнеру. Дія повторюється.

Ускладнення завдання: партнер тримає клубок, не випускаючи з рук, але повертаючи і потрохи відпускаючи нитку; інший намотує нитку на уявний складений папірець. Необхідно «відчувати» рухові дії партнера (силу натягування нитки, напрям руху тощо), стежити, щоб нитка не звисала до підлоги.

### **«Водорості»**

Ведучий вказівним пальцем сповіщає імпульси тілу учасника вправи-гри. Гравець подібно до водорості відхиляється в різні боки. Вправа, розвиваючи пластику і свободу сценічного самопочуття, допомагає дослухатися до партнера по сцені.

### **«Танцювальний ринг»**

Учасники об'єднуються у дві групи, кожна з яких по чергу рухається у своєму стилі. При цьому учасники груп імпровізують і вступають у взаємодію один з одним. Поки одна група танцює, інша спостерігає. І навпаки. Далі кожна група по пам'яті відтворює танець іншої.

Необхідним є музичний ряд, який добирається на розсуд учасників групи.

## Додаток П

## Статистична обробка результатів експерименту

(Розрахунок вірогідності результатів експериментального дослідження за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ ))

Порівняння результатів між контрольною та експериментальною групою на початок і кінець експерименту

Критерії	Ціннісно-мотиваційний критерій	Когнітивно-креативний критерій	Операційно-вольовий критерій	Рефлексивний критерій
$\chi^2$ критичне при $\alpha=0,05$	5,99			
$\chi^2$ критичне при $\alpha=0,01$	9,21			
<b>експериментальна та контрольна групи на початок експерименту</b>				
$X_1$	211,12	410,08	18,00	11,00
$X_2$	13,18	105,08	1,23	42,00
$X_3$	97,33	186,78	0,77	21,78
$\sum X_i$	321,64	701,93	20,01	74,78
$\chi^2$ факт ичне	<b>0,04</b>	<b>0,08</b>	<b>0,002</b>	<b>0,01</b>
<b>експериментальна та контрольна групи на кінець експерименту</b>				
$X_1$	69287,73	55255,82	42573,4 4	74318,0 5
$X_2$	2292,49	1692,75	364,33	8402,79
$X_3$	48876,44	35814,84	18670,0 8	65524,7 1
$\sum X_i$	120456,6 6	92763,41	61607,8 6	148245, 55
$\chi^2$ факт ичне	<b>14,55</b>	<b>11,20</b>	<b>7,44</b>	<b>17,90</b>

$$\text{де } X_1 = \frac{(n_1 P_{21} - n_2 P_{11})^2}{P_{11} + P_{21}}; \quad X_2 = \frac{(n_1 P_{22} - n_2 P_{12})^2}{P_{12} + P_{22}}; \quad X_3 = \frac{(n_1 P_{23} - n_2 P_{13})^2}{P_{13} + P_{23}};$$

$$\sum X_i = X_1 + X_2 + X_3, \quad \chi^2_{\text{фактичне}} = \sum \frac{X_i}{n_i n_j}$$

## Список праць здобувача за темою дисертації

### *Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації*

1. Хуан Ханьцзе. Діагностування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Хуан Ханьцзе // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Безлюдний О.І. та ін.]. – Умань : ВПЦ Візаві, 2017. – Випуск 16. – С.184–190. (Index Copernicus International)
2. Хуан Ханьцзе. Методика підготовки майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі ансамблевого виконавства / Хуан Ханьцзе // Молодь і ринок. – 2018. – № 4. – С. 135–139. (Polish Scholarly Bibliography (PBN); Index Copernicus (ICV 2016: 49.83)). DOI: 10.24919/2308-4634.2018.131622.
3. Хуан Ханьцзе. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Хуан Ханьцзе // Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: Зб. наук. пр. / Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім.М.Т.Рильського НАН України, UniwersytetRzeszowskiWydziałMuzyki, Рівненський держ.гумант.ун-т. – Рівне: Волинські обереги, 2018. – Вип. 4. – С. 138-144.
4. Хуан Ханьцзе. Сутність готовності майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства / Ханьцзе Хуан // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2017. – Вип. 22 (27), ч. 1. – С.155–159.
5. Хуан Ханьцзе. Творчі завдання для формування партнерських якостей особистості в ансамблевому музикуванні/ Хуан Ханьцзе // Мистецтво та освіта. – 2018. - № 2. – С. 7–10. (Index Copernicus International)
6. Huang Hanjie, Komarowska Oksana. Readiness for stage partnership in vocal-ensembleperformance as a vector in professional training music teacher. Intellectual Archive. – Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (September/October). Vol. 7. No. 5. PP. 66–74.

DOI: [http://www.intellectualarchive.com/Journal\\_Files/IAJ\\_2018\\_09\\_007.pdf](http://www.intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2018_09_007.pdf)

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Хуан Ханьцзе Готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства: педагогічні умови ефективного формування / Хуан Ханьцзе // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: зб. тез доповідей Міжн.наук.-практ. Конф., 26–27 жовтня 2017 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін.. – Мукачево: Вид-во МДУ, 2017 . – с. 443–445.

8. Хуан Ханьцзе. Готовность педагога-музыканта к сценическому партнерству в ансамблевом исполнительстве: методические ориентиры формирования / Хуан Ханьцзе // Музыкальная культура и национальное самосознание: глобализация, модернизация, коммуникация. Материалы междуна. научно-практ. конф. Казахского национального университета искусств в рамках международного научного форума AstanaArt-ScienceForum «Культура, искусство и образование» 18 апреля 2018 года. – Астана, КазНУИ, 2018. – С.265-268.

9. Хуан Ханьцзе. Музыкально-сценическое партнерство в подготовке педагогов-музыкантов / Хуан Ханьцзе // VI-е Боранбаевские чтения. Современная система художественного образования: становление, развитие, инновации [гл. ред. Г.А. Хусаинова]. – Астана : КазНУИ, 2017. – С. 76–83. (ISBN 978-601-7458-69-0).

10. Хуан Ханьцзе. Сценічне партнерство у підготовці вчителя музики як науково-педагогічна проблема // Педагогіка музичного мистецтва, художньої культури та хореографії у контексті інтернаціоналізації освіти: Матеріали міжн. наук.-практ. конф. (Мелітополь, 8-10 листопада 2017 р.) / відп. ред. Н. А. Сегеда. – Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2017. – 195 с. – С. 149–151.

**Відомості про апробацію результатів дисертації на наукових і науково-методичних заходах**

<b>№</b>	<b>Назва заходу</b>	<b>Дата, місце проведення</b>	<b>Форма участі</b>
<b>Закордонні</b>			
1	Міжнародна науково-практична конференція Казахського національного університету мистецтв «VI-е Боранбаевские чтения «Современная система художественного образования: становление, развитие, инновации»	Астана, Казахстан, Казахський національний університет мистецтв, 2017	Заочна, публікація статті
2	Міжнародна науково-практична конференція в рамках міжнародного наукового форуму AstanaArt-ScienceForum «Культура, искусство, образование»	Астана, Казахстан, 2018, Казахський національний університет мистецтв	Заочна, публікація статті
<b>Міжнародні в Україні</b>			
3	XIV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П.Рудницької	Київ, 2016	Доповідь
4	Міжнародна науково-практична конференція «Шімон Холлоші – яскравий представник нодьбанської школи живопису, педагог та художник (до 160-ї річниці від дня народження)»	Ужгород, 2017	Доповідь
5	Міжнародна науково-практична конференція «Гаврило Глюк і закарпатська школа живопису ХХ ст.: унікальність, мистецьке та духовне сприйняття на фоні епохи»	Ужгород, 2017	Доповідь
6	III Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»	Київ, 2017 Київський університет імені Б.Грінченка	Доповідь

7	VII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»	Київ, 2017 НПУ імені М. П. Драгоманова	Доповідь, публікація статті
8	Міжнародна науково-практичної конференція «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції»	Мукачеве, 26–27 жовтня 2017 р.,	Доповідь, публікація тез
9	Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка музичного мистецтва, художньої культури та хореографії в контексті інтернаціоналізації освіти»	Мелітополь, 8-10 листопада 2017	Доповідь, публікація тез
10	IV Міжнародна науково-практична конференція «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи»	Умань, 2017	Доповідь
<b>Всеукраїнські</b>			
11	Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистість у виховному просторі зростання: від дитинства до юності»	Київ, 2017	Доповідь, публікація статті



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

Факультет мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського  
01601, м. Київ, вул.Тургенєвська, 11  
тел. 486-99-36

09-10/1268  
27.08.18

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
ХУАНА ХАНЬЦЕ

на тему

«Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (музичне мистецтво)

Під час роботи над темою «Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства» аспірантом НПУ ім.М.П.Драгоманова Хуаном Ханьце було розроблено теоретичні основи та методичні засади (педагогічні умови, методику) формування зазначеної якості.

З теоретичними положеннями дисертації, що стосуються сутності поняття сценічне партнерство та готовності до нього, ознайомлено студентів факультету мистецтв. Розроблені форми та методи формування зазначеної готовності впроваджено в освітній процес підготовки бакалаврів – майбутніх учителів музики на факультеті мистецтв імені А.Т.Авдієвського (а саме під час підготовки до сценічного виступу, освоєння вокально-ансамблевого репертуару, вивчення історико-теоретичних дисциплін тощо). Запропонована Хуаном Ханьце методика застосовувалися ним самим та студентами під час проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

У процесі впровадження результатів дослідження було експериментально підтверджено ефективність теоретичних і методичних матеріалів, що позначилося на більш усвідомленому ставленні студентів до створення цілісного сценічного образу, розширенні знань щодо вокально-ансамблевого репертуару, удосконаленні умінь сценічного партнерства під час виступу на сцені тощо.

Представлені автором дослідження матеріали щодо формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства одержали схвалення на засіданні кафедри методики музичної освіти, хорового співу та диригування (протокол № 1 від 05 вересня 2018 року).

Завідувач кафедри  
д.п.н., професор

Проректор з наукової роботи  
д.ф.-м наук,  
професор



А.В.Козир

Г.М.Торбін





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,  
факс (0619) 44-03-60 E-mail: [rectorat@mdpu.org.ua](mailto:rectorat@mdpu.org.ua), [www.mdpu.org.ua](http://www.mdpu.org.ua),  
код ЄДРПОУ 02125237

24 ТРА 2018 № 01-28/840 На № \_\_\_\_\_

**АКТ**

про впровадження результатів дисертаційного  
дослідження ХУАНА ХАНЬЦЕ на тему  
«Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства  
засобами ансамблевого виконавства» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та  
методика навчання (музичне мистецтво)

У процесі роботи над дослідженням «Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства» дисертантом Хуаном Ханьце було розроблено теоретичні основи та методичні засади (педагогічні умови, форми та методи) формування етномистецької компетентності студентів музичних спеціальностей.

Розроблені форми та методи формування зазначеної якості впроваджено у процес підготовки бакалаврів – майбутніх учителів мистецьких дисциплін, а саме у процес підготовки до сценічного виступу, освоєння вокально-ансамблевого репертуару та вивчення історико-теоретичних дисциплін.

З теоретичними положеннями дисертації, що стосуються сутності поняття сценічне партнерство та готовність до нього, ознайомлено студентів бакалаврату.

Як результат впровадження результатів експериментального дослідження, зафіксовано ефективність запропонованих дисертантом теоретичних і методичних матеріалів, що позначилося на більш усвідомленому ставленні студентів до створення цілісного сценічного образу.

Представлені автором матеріали щодо формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства одержали схвалення на засіданні кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради (протокол від 22 травня 2018 року № 12).

Ректор



А.М. Солоненко

Крашенінік (0619) 44-03-63



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.ks.ua; http://www.kspu.edu  
МФО 820172 код за ЄДРПОУ 02125609 р/р 3522 7222 000120; 3521 2022 000120 банк Держказначейська служба України, м. Київ

Д 05 2018 р. № Д-31/907

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 201\_\_ р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**ХУАНА ХАНЬЦЕ**

на тему

«Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (музичне мистецтво)

Під час роботи над дисертацією «Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства» Хуаном Ханьце було розроблено методику діагностування готовності до сценічного партнерства, а також методичні засади (педагогічні умови, форми та методи) формування етномистецької компетентності студентів музичних спеціальностей як майбутніх учителів музики, які перевірялися у процесі впровадження здобутих наукових результатів.

Дисертантом обгрунтовано зміст поняття «сценічне партнерство» загалом, уточнено поняття готовності до сценічного партнерства стосовно ансамблевого виконавства та конкретизовано потенціал вокально-ансамблевого музикування (ансамблі малих форм).

Методика формування зазначеної особистісної якості впроваджувалась у процес підготовки студентів факультету мистецтв, а саме під час підготовки до сценічного виступу, освоєння вокально-ансамблевого репертуару на відповідних заняттях та вивчення історико-теоретичних дисциплін.

В результаті впровадження методики підтверджено її ефективність і перспективність включення у зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики

Відзив обговорено і затверджено на засіданні кафедри культурології Херсонського державного університету (протокол № 10 від 07 травня 2018 року).

Проректор з наукової роботи,  
професор



С.А. Омельчук