

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

ВАН ЛЕЙ

УДК 378.016:784.9(043.3)

**Формування вокально-сценічної майстерності
майбутнього вчителя музики**

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Болгарський Анатолій
Георгійович, кандидат
педагогічних наук, професор

Київ - 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
МУЗИКИ	10
1.1. Методичне підґрунтя вокального навчання студентів з КНР	10
1.2. Сутність та зміст вокально-сценічної майстерності	36
Висновки до першого розділу	67
РОЗДІЛ II СТРУКТУРА ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
МУЗИКИ	71
2.1. Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх фахівців	71
2.2. Критеріально-рівневий аналіз вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики	92
Висновки до другого розділу	110
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПОЕТАПНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
МУЗИКИ	112
3.1. Діагностування рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності студентів	112
3.2. Поетапна методика формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики та її експериментальна перевірка	132
Висновки до третього розділу	157
ВИСНОВКИ	161
ДОДАТКИ	166
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	179

ВСТУП

Модернізація системи сучасної освіти орієнтується на європейські стандарти, взявши за основу положення Болонського процесу. Для підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців у сфері музичного мистецтва особливу актуальність набуває досвід професійної підготовки майбутніх учителів.

Вища педагогічна школа у цій царині покликана забезпечити ефективну фахову підготовку майбутнього вчителя музики, враховуючи специфіку викладання мистецьких дисциплін; орієнтуючись на особистий та професійний саморозвиток для забезпечення розвитку спеціалізованих музично-виконавських умінь та навичок. Особливого значення проблема виконавської майстерності набуває в умовах застосування інноваційних підходів, що вимагає створення творчої взаємодії педагога та студента. Значний потенціал для формування виконавської майстерності та практичного її втілення містить вокальне навчання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Проблема формування професійної майстерності вчителя висвітлена у різноманітних сферах: психолого-педагогічній (Ю.Азаров, Л.Виготський, І.Зязюн, О.Киричук, Н.Кузьміна, А.Макаренко, О.Пехота, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Г.Хозяїнов та ін.) та музично-естетичній (Е.Абдуллін, Б.Асаф'єв, О.Апраксина, Л.Арчажникова, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна). У наукових дослідженнях висвітлюються різні аспекти підготовки вчителя музики до виконавської майстерності (І.Мостова, Г. Ніколаї, Г. Падалка, В.Федоришин, Ю.Цагареллі та ін.), формування окремих професійно важливих якостей особистості, що визначають фахову майстерність учителя музики (Е. Абдуллін, І.Коваленко, О. Рудницька, Л. Рапацька, О.Щолокова). Велика зацікавленість учених цією важливою проблематикою обумовлена потребами розвитку суспільства, нагальною необхідністю підготовки високопрофесійних фахівців.

Разом з тим на сьогодні залишаються невизначеними питання сутності та змісту вокально-сценічної майстерності фахівців педагогічного профілю. Потребують наукового обґрунтування методичні шляхи формування пріоритетних фахових якостей особистості, а саме: музичність, артистизм, імпровізаційність та інтерпретаційність виконання вокальних творів, тощо.

Історія розвитку вокального виконавства та педагогіки засвідчує, що протягом багатьох років дослідники намагалися не тільки з'ясувати принципи виховання співака, здійснити їх апробацію, впровадити систему формування професійних навичок, але й удосконалити організацію всього вокально-педагогічного процесу. Сучасне музичне мистецтво – це мистецтво діалогу, в процесі якого формується особистість. У педагогічній творчості це діалог вокального виконавства та вокальної педагогіки, в результаті якого формується особистість співака. Фахівці – мистецтвознавці та педагоги не так часто звертаються до проблеми вокально-сценічної творчості, хоча формування здатності до неї як постійної, сталої риси у професійних співаків є актуальною проблемою сучасної вокальної педагогіки та виконавства.

Огляд фундаментальних праць з теорії вокального мистецтва свідчить, що серед проблем вокально-сценічного процесу як компоненту вокально-педагогічної творчості увага приділялася, зокрема, таким аспектам, як техніка постановки голосу та фізіологія цього процесу (В. Антонюк, Д. Аспелунд, І. Назаренко, Ф. Заседателев, О. Зданович та ін.), формування й розвиток фахових здібностей (Л. Дмитрієв, А. Вербова, В. Юшманов та ін.), підготовка професійних співаків до вокально-сценічної діяльності (М. Єгоричева, І. Герсамія, І. Колодуб та ін.). Вокально-сценічній діяльності присвятили свої спогади видатні митці – яскраві постаті професійного виконавського та педагогічного мистецтва минулого і сучасності (Ф. Литвин, Н. Обухова, В. Преображенська, К. Дорліак та ін.).

Однак проблему підготовки майбутніх учителів музики з розвиненим навиком вокально-сценічної майстерності ще недостатньо досліджено як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що позначається і на виконавській

творчості співаків, й на психолого-педагогічній діяльності викладачів у середніх та вищих закладах освіти музичного профілю.

Так, китайськими науковцями розроблені основні вимоги до виконання вокальної музики (Гу Юй Мей, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун, Чжан Цзянь Го, Чжау Сон Жу, Чжоу Чжен Сун, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.), але зміст їх, в основному, стосується викладачів виконавських навчальних закладів, які здійснюють підготовку вокалістів до роботи на професійних сценах.

У сучасній психолого-педагогічній літературі визнається значущість творчої індивідуальності митця, здібностей та зовнішніх факторів їх розкриття, усвідомлених і неусвідомлених моментів творчості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А.Болгарський, Н. Відінеєв, Є. Іванова, А.Козир, Е.Кучменко, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.). Однак у цих дослідженнях майже відсутні приклади з вокально-сценічної практики, немає конкретного аналізу становлення власне творчої індивідуальності співака, характеристики цього творчого процесу.

Процес вокально-сценічної творчості народжується і здійснюється в надзвичайно складній і довершеній психічній лабораторії, де відбувається переживання й осмислення вражень і почуттів та переклад їх на мову мистецтва. Творення вокально-художніх образів, що спрямовується свідомістю та інтуїцією співака, є напруженою, але завжди хвилюючою діяльністю. Вирішення зазначених проблем можливе лише при врахуванні не тільки питань загальної психології та професійної педагогіки, фізіології та педагогіки вищої школи, мистецтвознавства та культурології, але й досягнень методики постановки голосу. В якому б ракурсі не вивчалася вокально-сценічна творчість, не можна забувати про її головну специфічну особливість – музичним інструментом тут виступає сама людина.

Вивчати вокально-сценічну майстерність можна лише за допомогою комплексного аналізу – при поєднанні мистецтвознавчого, психологічного та методико-педагогічного та театральних підходів.

Потреба у визначенні оптимальних шляхів формування вокально-сценічної майстерності вчителів музики, відсутність спеціальних теоретичних розробок з цієї проблеми та недоліки в практиці вокального навчання зумовили вибір теми дослідження: *«Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова й складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена вченою радою НПУ імені М.Драгоманова (протокол № 12 від 29.05.2008 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зміст і структуру вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики, розробити методику формування означеного феномена та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів інститутів мистецтв у педагогічних університетах.

Предмет дослідження – методика формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження визначено основні **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати стан розроблення досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві.
2. Теоретично обґрунтувати та визначити сутність, зміст і специфіку вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики у сучасному контексті освіти.
3. Виявити функції вокально-сценічної майстерності вчителя музики.

4. Розробити та теоретично обґрунтувати структуру вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики та визначити критерії та показники і рівні її сформованості.

5. Розробити поетапну методику формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики та експериментально перевірити її ефективність.

Методологічну основу дослідження становлять теорія пізнання – основні положення системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних та мистецтвознавчих фактів, явищ, процесів; концептуальні положення теорії творчості, психолого-педагогічної науки в галузі вокальної підготовки студента, зокрема формування навичок вокально-сценічної майстерності, розвитку особистості в процесі навчання; системно-цілісний підхід до розгляду функціонування системи *викладач – студент*.

Теоретичну основу дослідження становлять положення, які ґрунтуються на: дослідженнях вокально-сценічної майстерності та механізмів розвитку творчої особистості співака (В.Антонюк, В.Багадуров, Л. Дмитрієв, І. Герсамія, М. Єгоричева Д.Огороднов, Р.Юссон та ін.); виявленні сутності педагогічної творчості викладача вокалу та умов її розвитку (А. Вербова, П. Голубєв, Л. Дмитрієв, Б. Теплов та ін.); психолого-педагогічних теоріях творчої особистості та її розвитку в процесі діяльності (Б. Ананьєв, Г. Батищев, Д. Богоявленська, Л. Виготський, О. Лук, Я. Пономарьов, В. Рибалко та ін.); психологічних концепціях визначення здібностей (Б. Ананьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.); працях з теорії та методики музично-педагогічної освіти (Е.Абдуллін, Б.Асаф'єв, О.Апраксина, Л.Арчажникова, А.Козир, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, перевірки гіпотези використані загальнонаукові методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, моделювання, систематизація, узагальнення теоретичних та дослідних даних); *емпіричні* (спостереження, обговорення, анкетування,

самопостереження, самооцінка, ретроспективний аналіз виконавського та педагогічного досвіду провідних педагогів викладання співу).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначено специфіку підготовки майбутніх учителів музики до вокально-сценічної діяльності перед учнівською аудиторією, визначено функції цієї діяльності та критерії й показники сформованості вокально-сценічної майстерності вчителів музики;
- *розроблено* поетапну методику формування вокально-сценічної майстерності студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів, визначено особливості формування означеного феномена у китайських студентів;
- *уточнено* поняття «вокально-сценічна майстерність учителя музики»;
- *подальшого розвитку* дістали діагностичні засоби вивчення стану означеного феномену, на основі яких визначено рівні вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в можливості використання у музичній освіті КНР нового підходу до формування вокально-сценічної майстерності студентів. Систематизація педагогічних знань, одержаних у системі європейської освіти, дозволяють інтегрувати їх в освітнє середовище КНР з урахуванням національних, ментальних та культурних особливостей. На базі дисертації можна сформувати методологічний курс вокального навчання в середніх і вищих музичних навчальних закладах Китаю. Матеріали дослідження використані в навчальних курсах: з постановки голосу, на заняттях з методики музичного виховання, у підготовці навчальних планів з підготовки учителів музики та визначається можливістю використання його матеріалів і висновків у

розробці рекомендацій з питань педагогічної та виконавської діяльності у вищих закладах освіти музичного профілю.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, а також на: III Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009), Всеукраїнському науковому семінарі «VI Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2008); звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (2007-2010).

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (довідка № 05-10/1053 від 23.06.2009 р.), Чернівецького державного університету (№ 17-38/848 від 25.03.2010 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету (довідка № 436 від 28.05. 2010 р.), Київського Міського педагогічного університету імені Б.Грінченка (довідка № 210-а від 22.04. 2010 р.).

Публікації. За темою дисертації автором опубліковано 6 статей, з них 4 у фахових наукових виданнях затверджених ВАК України.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (232 найменувань, з них 42 іноземними мовами, серед яких 28 - китайською). Основний текст дисертації складає 160 сторінок, загальний обсяг роботи – 199 сторінок. Робота містить 8 таблиць, 6 рисунків, що разом з додатками складає 17 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Методичне підґрунтя вокального навчання студентів з КНР

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) одним із пріоритетних напрямів навчання й виховання студентської молоді є розробка «теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду» [163, 9]. Глобалізація освітнього простору передбачає історичне переосмислення освітньо-виховних концепцій передової світової музично-педагогічної практики, пошуку оптимальних шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу відповідно до етнопедагогічних традицій кожної держави і суспільства в цілому. Відкритість сучасного українського суспільства, розширення діапазону його спілкування з іншими народами, прагнення України йти у руслі розвитку світової цивілізації дають можливість національній освітній системі збагатитися кращими здобутками світової культури.

З цієї позиції сучасний мистецький Китай – це розмаїття мистецьких напрямів та стилів, багатовекторність виконавської традиції, що яскраво простежується крізь призму вокального мистецтва. Сучасне китайське вокальне мистецтво акумулювало в собі важливу якість – «всебічну спрямованість на європейські музичні орієнтири. Що стосується останніх, то важливо зазначити про методичну роботу, яку проводять китайські педагоги, акумулюючи кращі європейські досягнення. Такого роду процес характерний для становлення і розвитку сучасної китайської вокальної педагогіки» [55, 126]. Тому сьогодні основним завданням вивчення питань розвитку національної вокальної школи Китаю є усвідомлення процесів, що обумовили повернення до традицій вітчизняного виконавського вокального

мистецтва на новому якісному рівні. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може стати ретельне вивчення досвіду китайської вокальної школи, зокрема, узагальнення обов'язкових канонів традиційного народного й професійного мистецтва КНР [220, 105].

У зв'язку з цим, аналіз основних аспектів вокальної підготовки студентів у нашому дослідженні неможливий без проведення паралелей між європейською та китайською культурами. Саме аналізуючи особливості змісту та структури вокальної підготовки майбутніх учителів музики, вивчаючи характерні особливості фахових здібностей вокалістів можна визначити їх необхідний комплекс, що є обов'язковим для плідної вокально-сценічної діяльності. Продовжуючи думку китайської дослідниці Є Лінь зазначимо, що співставлення художньо-вокальних завдань китайських та європейських сучасних шкіл дозволяє у широкому сенсі простежити «основний культурний діалог ХХ століття – адаптацію найкращого у культурній парадигмі китайського мистецтва» [55, 127].

Доробок китайських учених у галузі мистецької освіти свідчать про те, що у музичній культурі Китаю найтіснішим чином пов'язані спів, музичний супровід і танець. Це підтверджено практикою народного музикування, а також встановленням придворного і храмового церемоніалу. Тому особливо актуальним та важливим для підготовки майбутніх учителів музики є саме формування у них вокально-сценічної майстерності. Розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж усієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і на сучасному етапі.

Провідні китайські вокальні педагоги (Лю Юань Пін, Хоу Фан, Чжао Мей Бо, Чжан Цзянь Го, Юй Ісюан) [215, 217, 226, 227, 231] акцентують увагу на тому, що вокальна робота з майбутніми вчителями музики над вокальним твором, що виконується вимагає індивідуального підходу до вирішення відповідної поетапності роботи у кожному конкретному випадку. Проблемні ситуації як теоретичного, так і практичного плану, що виникають

у студентів у процесі розучування вокального твору щільно пов'язані з оцінкою як загальних закономірностей вокально-виконавського мистецтва, так із суто завданнями вокально-педагогічного характеру. Найчастіше, практичні проблемні ситуації вокально-педагогічного процесу виникають на заключному етапі вивчення вокальних творів, за декілька тижнів перед сценічним виступом. На цьому етапі студент створюючи вокально-сценічний образ твору, що виконує, остаточно засвоює необхідні співацькі навички, запам'ятовує та формує відповідні вокальні відчуття. Проте, доцільно зазначити, що основні прийоми й методи вокального навчання необхідно застосовувати на всіх етапах становлення співака, у процесі копіткої роботи над різноманітними музичними творами вокального мистецтва (вокалізами, аріями, романсами, народними піснями тощо).

Мистецтво, зокрема, вокальне – одна з найважливіших і завжди актуальних сфер філософського вивчення життєдіяльності людини. Першоджерела художньої діяльності відмічають іще у первісному суспільстві, задовго до появи філософських узагальнень. На думку Е.Алексєєва, якому належить визначення співацької діяльності "для себе" та "для інших", зазначив, що "...дійсно ж спів може бути і тим, й іншим. Повернений же до слухача, він стає здебільшого мистецьким твором, хоча й ще невіддільним від побуту, але вже за напрямом зображаючи органічну потребу в емоційному спілкуванні; спів же для себе, залишаючись в основному актом мимовільного емоційного самовираження, часом навіть не цілком контролюється людиною і в цьому смислі дійсно є безпосереднім продуктом природи" [5, 12]. Однак, поза всією архаїчністю побутового співу та його незаміної ролі у житті людини (а також довгу історію самої естетики, як науки про красу), проблема сутності й специфіки художнього співу досі залишається, в основному, нерозв'язаною, оскільки не піддається логічній формалізації, а наукові спроби визначити його абстрактну сутність довгий час закінчувались приблизністю або невдачею. Завданням естетики надалі

залишаються пошуки нових підходів до змісту, вкладеного у поняття "вокальне мистецтво".

Зв'язок естетики з художнім мистецтвом простежується ще з часів Арістотеля (384-322 до н.е.) та є істиною, не потребуючою доказів. Разом із тим, цілком очевидним є також той факт, що естетичне, (а значить – специфічне), ставлення людини до світу зовсім не вичерпується одним лише поняттям прекрасного та його художньо-образним зображенням у мистецтві. Адже естетика проявляє однаковий інтерес до різноманітних виявів життя (трагічного, комічного, жахливого тощо), представлених естетичними завдяки засобам художньої творчості у численних формах і видах, жанрах і напрямках того ж вокального мистецтва.

У процесі підготовки студентів до вокально-сценічної роботи китайські педагоги (Бай Юнь-шен, Гуан Лін, Чжан Сяо Чжун, Чень Я Сянь, Юй Тен Ган) [205, 208, 224, 228, 232], виокремлюють змістовне виконання музичних творів, що пов'язано з виконанням наступних завдань:

- вироблення вміння надати яскравій емоційної забарвленості музичному твору, що виконується, поєднуючи їх з подоланням вокально-технічних труднощів;

- глибокого осмислення фразування вокального твору, ансамблеве злиття співу з акомпануючою партією фортепіано (чи інших музичних інструментів);

- точного, чіткого відтворення усіх елементів вокальної звучності (інтонації, артикуляції, динаміки, ритму, тембру тощо), відповідно до нотного тексту твору та існуючих традицій майстерного виконання вокальних творів.

Вищезазначені автори засвідчують, що проблема майстерного виконання вокальних творів та підготовка студентів до вокально-сценічних виступів є дуже важливою, але найменш розробленою у китайській вокальній педагогіці. Це пов'язано з специфікою багатовікового формування китайського музичного театру, з особливостями національної вокально-

виконавської діяльності. З метою більш глибокого вивчення проблеми дослідження та розкриття особливостей цього феномену доцільно провести історичний екскурс у минуле Китаю.

Для того, щоб краще зрозуміти особливості зародження національної вокальної культури Китаю необхідно зазирнути в її історичні витoki. Історія Стародавнього Китаю складається із шести періодів (без врахування періоду неоліту): 1) Шан-Інь (XVIII-XII ст. до н.е.); 2) Чжоу – Західне Чжоу (XII-VIII ст. до н.е.); 3) Чжоу – Східне Чжоу – Лего (тобто “окремі держави”); 4) Чжоу – Східне Чжоу – Чжаньго (тобто “держави, що борються”); 5) імперія Цинь (221-206рр. до н.е.); 6) Хань (кінець III ст. до н.е. – II ст. н.е.).

Перші два й частково третій із шести періодів обіймають вік – бронзи, а кінець третього і четвертого періодів – приходяться на початок віку – заліза. Поява сохи із залізним сошником і інших більш продуктивних знарядь праці зробила радикальну зміну в давньокитайській економіці. У цей час заглиблюється поділ праці між селом і містом, розвиваються товарно-грошові відносини між людьми, а в 524 р. до н. е. вже було розпочато карбування монет, що підсилювало класову боротьбу.

Давньокитайська держава тих часів – це типова східна ієрархічна деспотія. Голова держави (у третій і четвертий періоди – це глави держав, царств на які в ті часи розпався Китай) – спадкоємний монарх, він же перший жрець і єдиний землевласник. Його влада була настільки сильною і впливовою, що вся земля в Китаї належала тільки йому.

Про стародавні витoki культури Китаю розповідають не тільки експонати музеїв, але й сама земля, яка сповнена незвіданих таємниць і багатств, пам’ятників неперевершеного стародавнього мистецтва. Зодчі середньовічного Китаю уявляли різні будівлі як невід’ємну частину своєї чарівної природи. У період династії Сун розвиток і популярність одержали маленькі південні сади-картини. Будівничі цих садів мальовничо розташовували сховані серед зелені павільйони з нефарбованого природного дерева, що гармонічно зливались із мистецько складеним природним

ландшафтом. Ці ландшафти вражали витонченістю художніх смаків, відчуттям єдності з природою. Перед поглядом людини відкривалися чарівні картини покритих мохом скель, водоспадів й струмків, скомпонованих досвідченою рукою архітектора, живописця й поета, які відтворювали модель великого всесвіту. У цей же період старокитайська міфологія і релігія поступалися етико-ритуальним нормам. Цей процес знайшов своє найповніше відображення і завершення у вченні Конфуція (551—479 рр. до н.е.), яке в III тисячолітті до н.е. було канонізоване і покладене за основу офіційної ідеології феодального устрою Китаю. У Конфуція зазначено, що ритуал відігравав найважливішу роль у житті китайського народу. Він проголошував, що «не дивись на те, що не відповідає ритуалу, не сприймай того, що не відповідає ритуалу, не говори того, що не відповідає ритуалу, не роби нічого, що не відповідає ритуалу» [214, 52].

У китайських джерелах зафіксовано понад триста видів церемоній та три тисячі правил достойної поведінки. Існувала спеціальна установа – Палата церемоній, яка суворо слідкувала за виконанням правил, обрядів і процедур, успадкованих від минулого. З цією метою при імператорському дворі існував інститут цензорів. У їх обов'язки входив нагляд за виконанням усіма урядовими установами і офіційними особами необхідних ритуалів під час виконання своїх обов'язків, у поведінці і особистому житті. Цензори навіть мали право засуджувати членів імператорської сім'ї і навіть самого імператора, якщо той відступав від церемоній [210, 10-11].

У розумінні древніх китайських філософів китайська музика була покликана грати прикладну роль. Китайський філософ Конфуцій (Кун Цю, Кун Чжунні, Кун-цзи, (що в перекладі – вчитель Кун) – 551 р. до н. е. – 479 р. до н.е.) стверджував, що прекрасна музика сприяє щирому державному устрою, саме тому вона має певну строгу структуру [78, 402]. Багато елементів китайської музики носили символічний характер, що визначався древньою натурфілософією, і в той же час вона відрізнялася строго

визначеною музичною системою, будь-які порушення якої могли привести, за віруваннями древніх китайців, до різних нещасть.

Як невід’ємна частина світобудови сприймалася й музика, що відноситься до однієї з найдавніших у світовій музичній культурі. Її джерела як і походження багатьох національних видів мистецтв сходять ще до племінних пісень й танців, які мали ритуальний характер і досягли високого розвитку вже в I-му тисячолітті до н. е. Великі пісенно-танечні обрядові форми ритуального мистецтва, так звані – ху (які були присвячені збору врожаю й обряду жертвоприносин різним духам), супроводжувалися грою на ударних інструментах: кожаному барабані, металевих дзвонах – чжун, до, нао; дзвіночках – лин; духових інструментах – юз, дудках зроблених з їхнього бамбука, глиняних інструментах – сюань та інших різних музичних інструментах.

Згідно конфуціанським поглядам, ритуал-музика (лі-юэ) виступає як найважливіший засіб, за допомогою якого вдається затвердити і зберегти ієрархічний лад у суспільстві, що чітко розрізняє позиції панування і підкорення, представлені фігурами правителя і підданого, батька і сина, чоловіка і дружини, старшого і молодшого братів, друзів різного віку. Музика також вважалася засобом шляхетного виховання: конфуціанці вважали, що в ідеалі висока музична культура могла б бути достатньою для підтримки у суспільстві належного порядку, що є актуальним і сьогодні. Професійна китайська музика із самого початку розвитку китайського суспільства була тісно пов’язана з китайською філософією, соціальними особливостями китайського суспільства і саме тому, виробила строгу оригінальність музичного мислення, що, хоча й перетерплювала серйозні історичні зміни, збереглася до новітнього часу як цілісне естетичне явище.

У процесі подальшого культурно-історичного розвитку китайська музика увібрала в себе безліч різних пісенних елементів музичних культур різних народностей, які в певні історичні періоди входили до складу

китайської держави (монголи, уйгури, тибетці й багато інших народів), що зберегли оригінальність і специфіку свого національного мистецтва.

У древніх текстах датованих до XI-го ст. до н. е. слово “юз”, що в перекладі означає музика, визначало всю ритмічно організовану, святкову сферу життя й виражало широке синтетичне поняття, що включало в себе цілий комплекс мистецтв різного напрямку, а саме: поезію, танець, живопис, архітектуру, загальний ритуал і навіть елементи сервіровки святкового обіду. Універсальність значення поняття “музика” у той час, пояснюється необхідністю використання музичного мистецтва у різноманітних ситуаціях і необхідністю озвучувати різні сторони життя й діяльності людини.

До унікальних найдавніших шедеврів пісенної музичної літератури відноситься збірник “Книга пісень” (Шицзін) (VI-V століття до н. е.), складання якого також приписується Конфуцію. Ця книга, що складається з різноманітних пісень і гімнів, є видатним пам’ятником не тільки народнопісенного мистецтва VI-V століття до н. е, але й вважається найціннішим історичним пам’ятником, що відноситься до артефактів стародавньої музичної культури Китаю. У ній представлено також багато пісень, що виникли задовго до її створення – у XII-V ст. до н. е. Саме з цього найдавнішого історичного джерела можна було довідатися про культурні звичаї китайського народу. Китайські історики вважають, що “Книга пісень” поклала початок історії китайської музики, адже в ній зібрано понад трьохсот різноманітних ліричних віршів-пісень північних областей країни – басейну ріки Хуанхе.

У “Книзі пісень” (“Шицзін”) наведено чимало прикладів народного мистецтва за образним змістом та стилем. Та лише деякі наспіви “Шицзін” збереглися до нашого часу в нотних записах, і цілком достовірно, (за даними дослідника Сунської епохи – Чжу Си (XII в. н.е.), вони відносяться до більш пізнього періоду. Ймовірно, що багато з цих пісень були складені у своєрідній, для китайських виконавців, декламаційній манері виконання.

Адже розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж усієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і в даний час. Старокитайська мудрість свідчить: «Поезія породжує ідею, пісня народжує звуки, звуки породжують рух. Ці три елементи беруть свій початок в серці людини. Вже потім на допомогу приходять музично-інструментальне виконання» [205, 39].

На основі аналізу структури вірша пісень, що до неї входили, з'ясувалось, що більша частина народних пісень була розповсюджена в ті часи на півночі Китаю. Ученими встановлено, що поряд з пентатонічними мелодіями, написаними в безполутонівому ладу, деякі пісні включали крім VI-го ще й VII-ий щабель, що наближається до дорійського й лідійського ладів народної музики. У “Книзі пісень” згадується використання інструментального супроводу більше 25 різних музичних інструментів, а саме: *цин*, *сэ* (струнні щипкові), *юэ шэн ди*, *гуань* (духові), *чжун* (ударний) та ін. З інструментів, що ще у давнину були розповсюджені в Китаї, доцільно згадати: подовжні флейти з бамбуку – *сяо*, поперечні – *ді*, “китайську волинку” – *шен*, двострунну скрипку – *хуцин*, лютню – *піпа* й ударні – барабани, плити-литофони (*шицин*), а також дзвіночки. Інструментальний супровід народних мелодій відрізнявся широтою діапазону, тонкістю мелодійного малюнка, перевагою світлих, прозорих звучань, що ґрунтуються на п'ятиступенно-безполутонівій ладівій основі.

У більш пізніх китайських міфах і легендах (VI-III ст. до н.е.) розповідається про вплив музики на природу. За допомогою музики прагнули викликати дощ, впливати на ріст злаків і цвітіння рослин; з музикою зв'язували й різні доблесті героїв: так, джерелом чесноти міфічного правителя Шуня вважалася гра на цине (5-ти струнній цитрі). Існувала навіть спеціальна придворна посада – *дасіюе* (V-IVст. до н. е.), той хто її обіймав відповідав за якість виконання пісенної й танцювальної музики, а також керував процесом навчання музикантів і танцюристів професійної

майстерності. Характерно, що навіть у книзі “Записи етикету” (“Ли цзи”, V ст. до н. е.) існував розділ “Записи про музику” (“Юе цзи»).

Розвитку музичного мистецтва в Стародавньому Китаї сприяла розробка певної музичної теорії. Найбільш відомий китайський історик і музикант II-го ст. до н.е. Сима Цянь, прагнув темперувати лад, але запропонована ним температура була ще нерівправною. Музичний теоретик періоду Південної й Північної династії Хе Чен-Тянь (370-447 рр.) увів 12-ти ступеневий, рівномірно-темперований звукоряд, що визначило подальший розвиток китайського музичного мистецтва. Так, наприклад, у Царстві Північне Ці (551-577 рр.) з’явилися пісні й танці з певними персонажами й сюжетом (“Та яо нян” – “Співаюча жінка, що пританцює в такт”, “Ланьлін ван жу чжень цюй” – “Пісня про битви князя Ланьлінського”).

Безполутонова пентатоніка була теоретично визначена як ладова основа музики для струнних інструментів близько 750-го р. до н.е., дванадцять же півтонів із відповідними найменуваннями (так звана система Люй) – була розроблена приблизно у 550-му році. Згадування про дванадцятиступеневий звукоряд зустрічалися й раніше (у трактаті “Гуаньцзи” – VII ст. до н.е.). Звуки позначалися тоді ієрогліфами й носили назви, що мали алегоричне, символічне значення. Давньокитайських мислителів цікавили питання про зв’язок музики із громадським життям. Висловлювалися думки про морально-виховану роль музики. Пізніше, з XVI сторіччя, теоретики почали розробляти проблеми температури й гармонії, що не одержали, однак, широкого практичного застосування.

З позиції нашого дослідження важливо виокремити таку особливість джерел китайського музичного мистецтва, що полягає у тісному взаємозв’язку між національним мелосом і розмовною мовою. Адже у процесі китайської вокально-сценічної діяльності саме різноманітність інтонацій та мовних наспівів стали найважливішими елементами створення сценічного художньо-музичного образу. За допомогою різноманітності інтонацій китаєць відрізняє однакові за складом

звуків слова. У китайській мові є лише небагато спільних фонетичних складів-слів (у пекінському прислівнику - близько 420, у кантонському прислівнику - близько 700). Цієї кількості слів-складів було б зовсім не досить для вираження величезного світу понять, представлень, назви предметів, дієслів, прислівників, що є змістом словникового фонду китайської мови, якщо б вони вимовлялися в одній інтонації. Інтонація, із якою вимовляється той чи інший склад, у великій мірі приумножує виразні засоби китайської мови, її здатність виражати все різноманіття понять [94, 270].

Органічний зв'язок музики зі словом визначив і більшу, в порівнянні з інструментальними, значимість вокальних жанрів. Діячі Юефу (Сима Сян-Жу II-е ст. до н. е.; Цай Юн, II-е ст. н. е.) займалися збиранням і обробкою народних пісень. Народні пісні вивчалися й класифікувалися за декількома принципами: характером виконання – наоге (у супроводі гонга) або сяньхега (хорові пісні); за географією їх виникнення – пісні різних областей та ін. Класифікувались народні пісні і за призначенням – обрядові, храмові, палацові, що виконувались у супроводі різних інструментів або хорів акапелла.

Китайським народним пісням властиві одноголосся й гетерофонія (старовинний вид багатоголосся, де в процесі ансамблевого виконання використовується відхід від основної мелодійної лінії), а також за стародавніми традиціями в них переважають повторювальні ритмічні малюнки, часто використовуються пунктирні й синкоповані ритми. Манера виконання відрізняється фальцетним звучанням, а також відкритим тембральним горловим звучанням.

У зв'язку з цим доцільно відмітити величезне значення, що належить інтонації-наспіву в народній сценічній мові; звідси - природна інтонаційна чуйність китайського народу, його здатність до точної фіксації майже неловимих для вуха європейця різних інтонаційних нахилень. Як невід'ємний елемент вимовного слова, інтонація в китайській мові визначає її художньо-образне значення. Таких основних інтонацій у китайській сценічній

мові чотири: висхідна, низхідна, рівна й нисхідно-висхідна. Один й той самий склад, вимовлений з різними інтонаційними нахилами, позначає іноді зовсім полярні поняття [205, 34].

Народна пісенність вплинула на поетичну й музичну творчість також і в іншому осередку древньої китайської культури – на півдні країни, у царстві Чу, розташованому в долині ріки Янцзи. Тут в III столітті до н. е. в епоху Чжаньго, виникла пісенно-поетична школа на чолі з волелюбним поетом-мислителем Цюй Юанем (340-278 рр. до н.е.). На основі пісенного фольклору він створив класичний збірник ліричних віршів і пісень (“Чуйські строфи”).

З V ст. до н.е. – тобто з розвитком конфуціанства, музика в Китаї почала здобувати важливе суспільне значення, вона в цілому віддзеркалювала інтереси панівної верхівки і знаходила відображення їх інтересів, цінностей, ідеалів в музиці. Основні категорії доктрини Конфуція – чи (“ритуал”) і жень (“гуманність”), – у цілому це аристократизм, який як правило, проявлявся і в музиці. Відповідно до концепції конфуціанства, музика є мікрокосмосом, що складає частину загального великого космосу – всесвіту. Про важливість музики для китайського народу свідчить той факт, що навіть на храмових стелях майстри малювали “Небесних музикантів”. Так, у печерному храмі Цяньфодун у провінції Гансу зберігся фрагмент розпису “Небесні музики” VI ст.

У зв’язку із загальним підйомом культури в період Тан (VII-X ст.) почався розквіт китайської музики, вираженням якого став особливий, *танський стиль*, який був розповсюджений у цей час також у Кореї і в Японії. Високого розвитку набула в цей період і музична освіта. В 714 р. відкривалося 5 спеціальних навчальних закладів, у яких навчали музиці й танцям. Були створені перші акторські придворні професійні групи, придворні виконавські школи, у тому числі “Грушевий сад” (Лиюань), який об’єднав китайських музикантів.

У X ст. з’являється найбільший китайський музично-теоретичний трактат “Записи про музику” Дуань Ан-Цзе. Удосконалюється найпростіший

нотний запис. Панують виразні поетичні форми – чотиривірш – ши; з’являється нова пісенно-танцювальна форма – так звана – дацюй. Надалі поети Ду Фу, Бо Цзюй-і, Лі Бо створювали, користуючись чотиристрофним віршем, ряд пісень. Ця складна за своєю будовою музична форма, створена на народній основі, поступово відділилася від народної творчості й одержала поширення в придворному музичному мистецтві.

Пісенна творчість цього періоду відрізнялась обмеженими суворими нормами віршування (рядок повинен був складатися із 5-або 7 ієрогліфів (тобто з 5 або 7 складів). Наприкінці танського періоду (IX ст.) отримали поширення так звані – бьяньвень, що з’єднували прозаїчні й віршовані виклади народних розповідей, а також епізоди, запозичені з буддиських канонічних книг. Танську філософію й естетику музики та музичного виховання відобразив поет Ван Юй-чен (X ст.) в “Оді музиці Найбільшого Єдиного”, що виражає даоско-буддиський світогляд.

У період Сун (X-XII ст.) відроджується, у трохи зміненому виді конфуціанська теорія музики, за якою головне це – її естетичні принципи (музична філософія, теорія). Співак і поет Кун Сань-чжуань (середина сунського періоду) був одним з творців нової форми розповіді-пісні – *чжугундяо* (багаточастинна пісня-балада), що виконувалася в різних тональностях відповідно чергуванню частин пісні; кожна частина мала не тільки свою тональність, але й свою риму, що змінювалася разом зі зміною тональності. Ці пісні супроводжувалися грою на струнних інструментах. Відома також пісня цього періоду *чжугундяо* “Західний флігель” Дун Цзе-Юаня (кінець XII-го – початок XIII-го ст.).

У X-XII ст. у Північному Китаї відбувається становлення та розквіт театральної форми *цзацзюй*, музичну основу якої становлять так звані форми *бейцзюй* (північні мелодії). У XII ст. знаменитий драматург Гуань Хань-цін написав понад 60 п’єс у формі *цзацзюй*, використовуючи при цьому північнокитайський фольклор. Багаточастинна драма чуаньци вибудовувалася на народній музиці Південного Китаю. Початок розвитку в Південному Китаї

музичного театру *наньсі* (південна музична драма), пов'язують із мелодійною групою *наньцюй* (південні мелодії).

Музичні теоретики періоду Сун приділяли особливу увагу системі темперації. Цій проблемі присвячений трактат “Люйлюй сіншю” (“Нова книга про співвідношення півтонів”) – музиканта й теоретика Цай Юань-діна. Природі слова й звуку, їхній інтонаційній близькості присвячений трактат теоретика цієї епохи Чжан Яня (1248-1320 рр.) “Походження ци” (“Ци юань”). *Ци* – це вірш вільного розміру, який написаний на певний музичний мотив, форма якого, у свою чергу, у X ст. вплинула на пісенну форму. *Ци* давало можливість значно менш сковано, чим у *дацюй*, виражати різні людські почуття. Розвиток у цю епоху пісенно-поетичного жанру – *ци* являє собою вираження єдності музики й слова в китайській музичній культурі. В одній із глав трактату, присвяченій теорії пісенної творчості, розглядаються питання вокально-сценічної майстерності. Чжан янь визначив недоліки у сценічному виконанні пісень і вказав шлях до їхнього виправлення. Також зберігся жанр *ци* з нотним записом поета та композитора Цзян Куя (близько 1155-1230 рр.), що плідно працював у цьому жанрі.

Високий розквіт китайської музики відноситься до XIII-XVII ст. (періоди Юань – Мін), коли починається значний розвиток в теорії музики й особливо музики, що пов'язана з театральною дією, з музичною драмою, так званою – *юаньською драмою* – вершиною китайської драматургії й театру.

У XV-XVI ст. у Південному Китаї досяг великого розвитку жанр *куньцюй*, так звана куньшанська п'єса. Значний внесок у нього вніс актор, співак і композитор Вей Лян-фу (XV-XVI ст.), що з початку XVI ст. одержав поширення й у Північному Китаї. У трактаті періоду Юань “Міркування про спів” (“Чан лунь”) невідомого автора, розкрита найголовніша роль музики в юаньській драмі, яку приходили “слухати”. Основною в ній вважалась вокальна партія-арія (цюй), що звучала в певному ладу (таошу). У “Міркуваннях про спів” (“Чан лунь”) вказуються вже темпові визначення (*гунь* – швидко; *мань* – повільно), різноманітні музичні форми (наприклад,

тричастинна форма вокальних арій), особливо ретельно розробляються різні форми коди; наприклад “несподівана” кода (“оманна”). У цей період також приходиться розподіл музичної системи на 17-ти основних ладів: 6-ти *гун*, 11-ти *ляо* – тобто побудовані від основних звуків. Юаньські теоретики розкривали особливості й храмової музики залежно від виду релігії й пов’язаного з нею характеру релігійного співу; ці риси властиві й музичній драмі (“даоси – співають про почуття, буддисти – про сутність, конфуціанці – про принципи”). Найважливіші естетичні критерії в музиці цього часу – вишуканість (я), простонародність (су). У період Юань одержує поширення 7-мі ступенева гама, аналогічна європейській мажорній гаммі, але, в Китаї вона одержала самостійний розвиток. У цей час в європейській музиці панував григоріанський спів, у якому мажорний лад ще не був основним.

Помітним явищем китайської культури феодального періоду став музичний театр. Джерела його – масові дійства з піснями й танцями, якими народ відзначав колись збір урожаю, звертаючись із моліннями до духів предків, обов’язково приносячи їм різні жертви. Поступово це мистецтво професіоналізувалось. З виникненням класів і укріпленням держави воно прикуло увагу рабовласницької верхівки, що була наближена до царського двору. Цілковитим сформувався професійний музичний театр в епохи Тан і Сун (VII–XIII ст. до н.е.). У його багатовіковій історії перехрещувалися й боролись різні тенденції, а саме: прогресивна тенденція художньої правди й служіння народу; реакційна тенденція відходу від життєвої правди. Співвідношення цих протилежних напрямків змінювалося в різні історичні періоди. Однак саме друга тенденція користувалася підтримкою поміщиків та бюрократії чиновників.

Важливий етап у розвитку класичного музичного театру і китайської теорії музики відноситься до періоду Мін (XI–XVII ст.), коли музикант і теоретик Чжу Цзай-юй в “Енциклопедії музичних звуків” (“Люйлюй цзинь”, 1584 р.) розвив принцип рівномірного темперованого 12-ти ступеневого звукоряду, установленого Хе Чен-тянем, що застосував його для побудови

духових інструментів і завершив тим самим багатомірове осмислення системи *люй-люй*, підвівши підсумки розвитку китайської системи свого часу. Робота Чжу Цзай-юя не отримала практичного застосування, але завдяки тому, що вона зберегла музику багатьох пісень і танців періоду Мін – представляє собою історичну цінність.

Вокальна підготовка майбутніх китайських фахівців щільно пов'язана з музичним театром (з елементами опери), яка об'єднує в собі сольне виконання, діалог, пластичне інтонування, акробатику та вправи з військового мистецтва, які органічно поєднуються майстерно виписаним текстом і технікою його втілення. Музичні театри функціонують у багатьох містах Китаю. Вони об'єднують різні види мистецтва – від опери до циркової естради. Історія виникнення театрів такого типу пов'язана із періодом народно-визвольних війн, коли при армійських з'єднаннях були створені творчі театральні трупи. У репертуарі музичних театрів народні пісні, вокальні твори китайських композиторів, народні розповіді, традиційні театральні композиції, виступ акробатів, виконання музичних творів, що театралізуються, на найдавніших музичних інструментах (наприклад, на струнному інструменті цинь) або на духових інструментах (наприклад, сона) у супроводі симфонічного оркестру [205, 39].

Виконавці вокальних партій музичного театру повинні суворо слідувати традиційним вимогам. Дія в китайському театрі не обмежена ні в часі, ні в просторі, в ній широко використовуються умовності, активно застосовується символіка. Так, спеціальними рухами зображається вхід або вихід з будинку, підйом або спуск по сходах, переправа через річку тощо. Обстановка, в якій проходить дія оперного спектаклю, зображається виключно рухами актора, наприклад: ходіння по колу символізує довгу подорож; якщо на сцені, позбавленій декорацій, актор тримає весло, імітуючи велику напругу, це означає, що він пливе в човні, тощо. При цьому ефект досягається навіть більш сильний, ніж за наявності декорацій та відповідного реквізиту.

Спектакль класичного китайського музичного театру є складним й дуже струнким художнім дійством. У ньому все підпорядковане єдиному ритму руху: музика, речитатив, танець, міміка, симфонія фарб. У той же час стиль театру вимагає тонкої корекції деталей рухів. Інколи «скупю» підібраними засобами виразності досягається динамічно концентрований ефект, особливо в батальних сценах. Музика в класичному театрі залишається ближче до народних джерел, ніж будь-який інший елемент театрального дійства.

Основний мелодичний матеріал класичного музичного театру, побудований основним чином на стародавніх п'ятиступневих ладах, був широко типізований, а певною мірою придбав символічне, умовно-виразне значення. Всі ролі (і жіночі) – у класичному музичному театрі виконувалися чоловіками. До XVIII століття не тільки в народному, а й у професійному театрі зустрічалося виконання жіночих ролей акторами. Виключення жінок з театральних труп відбулося при імператорі Цзян Луні (1736-1795 рр.). Частково з цієї причини, внаслідок давнього тяжіння китайської музики до високого світлого регістра, традиційним для музичного театру став фальцетний спів, а напружено-висока теситура визначилася як одна з особливостей класичного стилю. Усі вокальні ансамблі співалися в унісон. Оркестр супроводжував спів; струнні (*хуцинь* – китайська скрипка із двома струнами; *сансянь*, *юйцинь* – різновид китайської лютні) або флейти й інші духові дублювали вокальну мелодію.

Китайський традиційний музичний театр є таким джерелом, що угамовує спрагу прекрасного. Упродовж усієї своєї історії музичний театр був навряд чи не основною книгою знань про історію і літературу країни для малограмотних мас китайського народу. Тому традиційний музичний театр користується заслуженою популярністю, любов'ю і пошаною усіх верств населення Китаю. Музичний театр є частинкою душі китайського народу, його фантазій і таланту [205, 35]. Доцільно зазначити, що всі китайські традиційні музичні театри, включаючи пекінський, лише трохи

відрізняючись один від одного костюмами і гримом, дотримуються місцевих традицій, оскільки ґрунтуються на музичному матеріалі та діалекті певного регіону. Але, оскільки пекінський музичний театр найстаріший у Китаї (він є популярним вже близько 200 років як столичний театр, який продовжує традиції циньської династії), цей театр звичайно розглядається як загальнонаціональний.

За роки свого існування китайський музичний театр робив численні спроби слідувати інтеграційним шляхом синтезування театральнo-драматичного з класичним оперним мистецтвом. Послідовно наслідуючи сталі традиції західного оперного театру та поєднуючи їх з китайськими народними піснями, вони дійшли до створення синтетичного музично-драматичного жанру. Проте після цих багаторічних пошуків у Китаї так і не була створена опера у європейському її значенні.

Про специфічні особливості китайської опери пише Л. Масол: “У Пекинській опері склалися суворі вимоги до манери співу, усного монологу, рухів, бойових сцен. Декорації майже відсутні, театральний реквізит – це власні символічні прийоми: вираз обличчя. Рухи тіла, музичний супровід (переважно у виконанні оркестру народних інструментів). Китайському глядачеві, наприклад, цілком зрозуміло, коли на сцені персонаж “відчиняє” двері, “зачиняє” неіснуюче вікно або “скаче” на уявному коні. Засобами кількох прийомів у-шу невелика група акторів відображає баталію цілих армій. За допомогою гриму створюються виразні маски” [109, 91].

Сприйняття традиційної китайської музичної драми вимагає певної підготовки слухачів, як у знанні сюжетів з історії та національної класичної літератури, так і у розумінні театральних канонів. Важким є навіть для китайців сприйняття на слух поетичного тексту, оскільки тексти діалогів, монологів, арій написані на старокитайській мові «веньте». Тому в театральних програмах обов’язково подається короткий зміст китайської музичної драми. Іноді поряд зі сценою проектується поетичний текст на екран, а під час трансляції по телебаченню подаються титри. Досить

незвичним є й музичний супровід китайської музичної драми. Тому, щоб краще оцінити своєрідність цього жанру мистецтва, необхідно наперед підготуватися до його сприйняття [212, 141].

Китайські педагоги-вокалісти (Вейфанг Мін, Ву Го Лінг, Лінь Хай, Лі Бо, Лю Юань Пін, Хоу Фан, Цоу Вен Чу та ін.) [26; 37; 95; 212; 215; 217; 220], зійшлися на думці про те, що у вокально-сценічній творчості поєднанні два поняття — співак і особистість з сформованими у соціокультурному середовищі уміннями і навичками, розвиненим образним та асоціативним мисленням, тобто усім тим, що він безпосередньо привносить в неповторне виконання своєї оперної партії. Цей своєрідний симбіоз породжує інтерпретаційні особливості кожної виконуваної партії — адже він дозволяє створити неповторну індивідуальність виконавця з своїм характером та темпераментом, особистісним ставленням до світу, з своєю долею. Тому герої музичного театру різні в трактуванні кожної творчої особистості співака.

Важливий вплив справляє класичний музичний театр на морально-естетичне виховання молодого покоління китайців. Адже концепція морально-виховного впливу музики незалежно від греків і раніш їх виникла в Єгипті, Китаї та Індії. Відповідно стародавнього манускрипту «Шутзин», ще в третьому тисячоріччі до нашої ери імператор Шунь заснував перше у світі міністерство музики, якому наказувалося: «виховувати так, щоб прямий був усе ж м'якшим, а лагідний зберігав би почуття гідності, сильний не був жорстким, а стрімкий не був зухвалим» [210, 11]. Навчання музиці – це одна з небагатьох сфер, яка здатна нести величезний художньо-естетичний, виховний і терапевтичний вплив, що не загубила свою актуальність донині та успішно розвивається музичними терапевтами Америки та Європи, що працюють над створенням наукової бази для цього багатоджерельного методу виховально-терапевтичного впливу.

З цієї позиції доцільно зазначити, що вчення про музичний епос, катарсисний та морально-виховний вплив музики було пануючою ідеєю всієї

старогрецької педагогічної теорії, того, що давні греки називали терміном "пайдейя". Про виховання за допомогою музики, про «лікування» моральних якостей людини, відновлення гармонії духовних спроможностей завдяки різного характеру мелодій та ритмів, писали майже усі видатні мислителі старогрецької класичної епохи. «Музика насамперед впливає на стан душі, область любові й чесноти і спроможна морально виховувати, пом'якшувати характери, зціляти хвороби та відвертати від дурних пристрастей», писав Аристотель [167, 312]. Винятковість музики як мистецтва, її причетність до класичного порядку, внутрішня єдність музики, космосу і душі, спроможність музики приводити душі людей у «стан гармонії» – ці ідеї виявилися константними не тільки для грецької, але й для східної філософії.

Сучасні умови життя висувають до людини все нові і нові вимоги, віддаючи перевагу психічно здоровим всебічно розвинутим, здатним творчо мислити особистостям. Зміна ідеалу освіти, яку диктують сучасні умови життя, ставить перед педагогікою нові завдання, для рішення яких (згідно сучасної освітньої парадигми) все більше залучаються педагоги мистецтва, у тому числі і музиканти педагоги, які, в свою чергу, спроможні мислити повному і працювати творчо, вчителі орієнтовані не тільки на передачу мистецтвознавчих знань, виконавчих умінь та навичок, а на моделювання і прогнозування навчального процесу з урахуванням закономірностей розвитку і саморозвитку особистості, і на всебічний креативний розвиток своїх вихованців, на постійний пошук шляхів підвищення ефективності своєї праці, на використання інноваційних методик навчання, та здатних до постійного самовдосконалення.

Багато китайських педагогів (Гуан Лін, Лю Юань Пін, Хоу Фан, Цан Вень Лін, Цзіннь Нань та ін.) [208; 215; 217; 219; 177], аналізуючи національну вокально-виконавську діяльність стверджують, що підготовка співака не завжди гарантує його готовність до педагогічної діяльності. Проблема підготовки студентів до викладання вокалу розглядається у сучасній китайській музично-педагогічній літературі з різних позицій: вивчаються

основні тенденції розвитку вокального мистецтва, визначаються зміст та специфіка основних співацьких умінь та навичок, аналізуються психолого-педагогічні якості вокалістів, розробляються вимоги до професійного виконання вокальних творів.

Суттєвої розробки на сучасному етапі ще не отримали питання підготовки китайських студентів – майбутніх учителів музики до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Адже на сучасному етапі розвитку виконавського мистецтва в Китаї ця проблема досить актуальна, тому, що вона віддзеркалює низку суперечностей: з однієї сторони, обумовлених потребами сучасного соціуму, з іншої, – станом сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців.

На основі аналізу першоджерел з проблеми дослідження визначено, що сценічна майстерність як складова професійної майстерності виявляється в здатності особистості перевтілюватися, в багатстві жестів та інтонацій, у прагненнях до прийняття нестандартних рішень. Доцільно зазначити, що визначення сценічної майстерності можна пов'язати також з особливостями психіки, типом нервової системи та акцентуацією особистості, спираючись на теорію К.Леонгарда про три стимулюючих елементи прояву артистичної натури, а саме: емоційну збудливість; демонстративні риси характеру; інтровертність.

У галузі мистецької педагогіки, що торкаються зазначеної проблеми, доцільно виокремити дослідження Е.Абдулліна, Л.Котової, Л.Майковської, Г.Падалки, В.Петрушина, Г.Саїк, В.Федоришина, О.Хлебнікової, Ю.Цагареллі, Т.Юник та ін. Метою формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики визначено забезпечення процесів ефективного музично-естетичного навчання школярів на засадах особистісно зорієнтованої педагогіки.

З позиції вищезазначеного, у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики доцільно застосовувати *діяльнісний, особистісний, інтегративний, акмеологічний та творчий* підходи.

Аксіоматичні та цільові настанови, що обумовлюють специфіку педагогічної системи, її зміст, організаційні форми та методи визначають як підхід. Педагогічний підхід застосовується в залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освіти. Організаційно-методична система спрямована на формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики має ґрунтуватися на концептуальних підходах до формування особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця, які відповідають сучасним запитам суспільства, що враховують зміни характеру суспільних відносин, досягнення науки та педагогічної практики й відповідають специфіці процесу формування досліджуваного особистісного утворення.

Так, з позиції *діяльнісного підходу* сутність вищої педагогічної освіти полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Професійне становлення майбутнього фахівця з методологічних позицій діяльнісного підходу постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей: формування системи знань про закономірності педагогічного процесу, про форми та способи його організації; оволодіння конкретними видами професійної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок майбутнього фахівця; та виховання певних професійно значущих особистісних якостей. Зміст фахової підготовки в контексті діяльнісного підходу визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату його освіти, яка віддзеркалює вимоги до якості теоретичних знань, практичних умінь і навичок та надає перелік основних кваліфікаційних характеристик вчителя на рівні випускника ВНЗ.

У контексті діяльнісного підходу до формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики доведено, що майстерність розкривається тільки в такій практичній діяльності, котра дозволяє розкрити цей феномен як вияв педагогом свого "Я" у професії, як самореалізацію

особистості вчителя у такій музично-педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня. Як зазначає І.Зязюн, сутність майстерності – “в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання” [61, 29].

З позицій *особистісного підходу* процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики досліджується “...крізь призму реалізації індивідуальних особливостей особистісного буття педагога, що опановує сферу педагогічної професії” [18, 36]. Процес фахової підготовки полягає у реалізації індивідуальних особливостей особистості майбутнього фахівця в процесі освоєння основ педагогічної професії. Особистісно орієнтований підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності.

Основною особливістю особистісного підходу майбутнього вчителя у фаховій підготовці є його зорієнтованість на цілеспрямований саморозвиток, на збільшення ступеня його свободи в процесі професійного самовизначення, розширення власних індивідуальних можливостей і сфер їх застосування у фаховій діяльності. Як зазначив І.Бех, особистісно орієнтований підхід збільшує варіативність педагогічної діяльності [18, 29]. Особистісно орієнтований підхід сформульований, за влучним висловом О.Цокур, як таке бачення системи професійної підготовки, що забезпечує ефективний розвиток творчої особистості й акцентує необхідність надання умов для самоорганізації, самовиховання та саморозвитку особистості [178, 29]. А це у

свою чергу, сприяє формуванню фахової майстерності майбутніх учителів музики.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх учителів музики. Науково обґрунтована та підкріплена практикою типологія вчителів музики дозволяє більш цілеспрямовано формувати основи фахової майстерності студентів у процесі навчання в педагогічних навчальних закладах. Визначення типологічної класифікації у майбутніх учителів музики в період навчання у ВНЗ дає можливість зафіксувати залежність якості підготовки студентів від структури та принципів організації цієї діяльності.

У контексті зазначеної тенденції реалізується прагнення інтеграції методологічних установок діяльнісного і особистісного підходів, що, як зазначає О.Цокур [178], призводить до формування нового – *інтегративного підходу*, який висуває на перший план концепцію формування творчої особистості учителя, адже високий рівень професійної підготовки досягається у разі її орієнтації на творчу діяльність майбутнього фахівця, при сформованості стійкої потреби самовдосконалення, при вихованні ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, за умови розвитку здібностей особистості до саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю. Як зазначає дослідниця, специфікою даного підходу є присутність творчості у всіх компонентах професійно-педагогічної підготовки та опора на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її свідомості, розвиток та можливостей останньої відносно майбутньої професійної діяльності.

Сутнісною характеристикою даного підходу є індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки, що покликана вивести особистість майбутнього фахівця на новий якісний рівень розвитку шляхом особистісного присвоєння професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, шляхом формування нових професійних утворень в структурі свідомості майбутнього фахівця. Метою

професійної підготовки з позицій індивідуалізації професійної освіти є, за визначенням В.Орлова формування готовності студентів до професійного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього [126, 211].

Вирішення проблеми ефективного формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики щільно пов'язано з мірою розвитку його професіоналізму та ефективності виконання продуктивної діяльності. Адже майстерність – це категорія, яка характеризує властивість особистості, набуту з досвідом, вищий рівень професійних умінь, постійного прагнення до акмеологічних вершин. Саме тому за своїм змістовим наповненням парадигмального значення для нашого дослідження набуває *акмеологічний* підхід, який дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти [72, 119].

Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [84, 41]. Акмеологічний підхід спрямовує особистість на професійне зростання протягом всього життя, тим самим забезпечуючи самореалізацію особистості вчителя, професійний творчий саморозвиток, що дає поштовх для подальшого формування фахової майстерності.

Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як мистецтво творчої взаємодії з колективом виконавців, що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості.

Творчий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію креативної діяльності студентів спрямованої на самопізнання, що дозволяє, у свою чергу, передбачити

вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність фахової діяльності. Цей підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Важливими є цінності пов'язані з самореалізацією вчителя музики в педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу.

На думку Чжао Мей Бо, вокально-виконавська діяльність за своєю природою має творчий характер, «оскільки викладачу вокалу доводиться постійно вирішувати велику кількість не тільки типових, але й оригінальних завдань, серед яких аналіз педагогічної ситуації навчання співу, прогнозування етапів формування співацьких навичок – наявному вокальному і музичному арсеналу, конструювання й реалізація усього навчального процесу, оцінки отриманих даних, визначення нових завдань залежно від отриманих результатів» [225, 41].

Осмислення різноманітних підходів до проблеми вокального навчання студентів дало нам змогу визначити нинішні вектори музично-педагогічної методології та прикладний навчальний простір, в якому постають нові аспекти впливу на хід вокально-педагогічного процесу, які потребують особливої уваги. Розробка і втілення проаналізованих теоретико-методичних аспектів у ході взаємодії елементів вокального процесу "викладач – творча особистість – процес виконання твору" значно употужнить, осучаснить і поглибить процес формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики.

1.2. Сутність та зміст вокально-сценічної майстерності

Сучасні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня ставлять високі вимоги до особистості педагога, формування його майстерності. Так в музичній освіті, сучасний етап якої характеризується, насамперед, пошуками нетрадиційних підходів, все більше зростає потреба підготовки нової генерації педагогічних кадрів: педагогів схильних діяти нестандартно, активно використовувати інноваційні технології, педагогів, спроможних до принципового переорієнтування на сучасні пріоритети, налаштованих на творче вирішення проблем. Пошук шляхів формування основ фахової майстерності майбутніх учителів саме за роки навчання, є одним з основних завдань музичної освіти у вищій школі.

Проблема формування професійної майстерності висвітлена у різноманітних сферах: психолого-педагогічній (Ю.Азаров, Л.Виготський, І.Зязюн, О.Киричук, Н.Кузьміна, А.Макаренко, О.Пєхота, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Г.Хозяїнов та ін.) та музично-естетичній (Е.Абдуллін, Б.Асаф'єв, О.Апраксина, Л.Арчажникова, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова, В.Шульгіна). Велика зацікавленість учених цією важливою проблематикою обумовлена потребами розвитку суспільства, нагальною необхідністю підготовки високопрофесійних фахівців.

Навчання основам педагогічної техніки як запоруки фахової майстерності та одного з основних професійних напрямів підготовки учителя, ідея акторського начала в педагогічній професії вперше були висунуті А. Макаренком [103]. Пізніше елементи артистичних дій були випущені з поля зору професійного навчання майбутніх учителів. Лише в 60-і роки ХХ ст. до цієї проблеми звернулися в деяких ВНЗ, серед яких Полтавський педагогічний інститут імені В.Г.Короленка. У 80-і роки були виданні роботи, присвячені розвитку артистичних здібностей майбутніх учителів у педагогічній професії, серед яких концептуальна робота А. Зязюна

"Основи педагогічної майстерності", в якій йдеться про акторські здібності як передумову успішного формування педагогічної майстерності.

Для вирішення завдань формування педагогічної майстерності дуже важливим є досвід В.Сухомлинського, адже він виділив основні складові цього феномену, а саме:

- гуманізм – ставлення до дитини як найвищої цінності, котра проявляється наявністю у педагога доброти, любові, милосердя, чуйності;

- професіоналізм – глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки та психології;

- педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, навіювання, оптимізм, здатність до творчості;

- педагогічна взаємодія – професійний такт вчителя, культура мовлення та спілкування з учнями, врахування психофізичних особливостей дитини [159, 491].

У своїх наукових працях В.Сухомлинський розробив теоретичну систему вдосконалення педагогічної майстерності вчителя, науково обґрунтував та перевіряв на практиці форми та методи її організації, показав можливість та доцільність реалізації в умовах конкретного педагогічного колективу – Павлишської середньої школи. Він не лише ефективно розробляв власні положення, добираючи до них конкретні форми та методи їх реалізації, а й знаходив нові творчі форми роботи вчителів з дітьми.

Осмислення теоретичних та практичних засад педагогічної майстерності найбільш повно представлене в концептуальних положеннях, розроблених колективом педагогів-дослідників Полтавського педагогічного інституту під керівництвом академіка І.Зязюна (Г.Брагін, Л.Крамущенко, І.Кривонос, Н.Пивовар, В.Семиченко, Н.Тарасевич та ін.). Виходячи з того, що майстерність розкривається тільки в ефективній діяльності, вчені розглядають цей феномен як вияв педагогом свого "Я" у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня, - зазначає І.Зязюн [61, 30]. На думку І.Зязюна, сутність

майстерності – “в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання” [61, 29]. Пошуки визначення поняття “майстерність” засвідчили багатоаспектність та багатогранність цього феномену. Так, проявом майстерності є найвища форма активності особистості, котра втілюється у фаховій діяльності, сутність якої закладена в здатності особистості виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

У структурі педагогічної майстерності як системотворчого фактору професійної підготовки І.Зязюн виокремив наступні взаємопов’язані елементи, котрим властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку. З цієї позиції фундаментом розвитку професійної майстерності вчителя є професійні знання. Гуманістична спрямованість та професійні знання складають той кістяк високого рівня професіоналізму в діяльності, який і забезпечує цілісність цієї системи. Виокремлюючи гуманістичну спрямованість як найголовнішу характеристику майстерності, автори виділяють, вказуючи на те, що ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації вчителя повинні бути спрямованими на особистість учня, стверджуючи словом і ділом найвищі духовні цінності та моральні норми поведінки.

Окреслюючи поле педагогічних досліджень присвячених проблемі формування фахової майстерності студентів як здатності особистості до продуктивної самореалізації є надзвичайно актуальною в контексті загальних проблем педагогічної діяльності та ефективної підготовки майбутніх учителів музики. У дослідженнях учених [9; 15; 60; 61; 72; 84; 125; 172] доведено, що здатність особистості до самореалізації у професійній

діяльності є необхідною умовою її фахового становлення, гармонійного входження, адаптації до умов реальної педагогічної роботи.

Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності в системі неперервної багаторівневої педагогічної освіти є розгляд її «як складної організаційної системи, що містить процес формування, становлення й розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у ВНЗ й реалізується у сфері післядипломної освіти» [62, 13].

На думку Г.Хозяїнова, саме основні прояви навчальної діяльності дозволяють систематизувати знання та використовувати їх для формування основ майстерності учителя у навчальному процесі. Розробка теорії цієї навчальної діяльності вчителя дозволила більш рельєфно розглянути питання педагогічної майстерності. Г.Хозяїнов розмежує поняття “основи педагогічної майстерності” та “сутність педагогічної майстерності”, стверджуючи що сутність майстерності є практичним втіленням педагогом навчальної діяльності на більш високому рівні. Ґрунтується педагогічна майстерність на визначених основах, котрі є фундаментальними [172, 23].

На особливу увагу заслуговує теза Г.Хозяїнова про те, що педагогічний досвід є основою педагогічної майстерності. Він зазначає, що вияв особистісного аспекту в професійній діяльності вчителя поступово, за мірою підвищення його професійного рівня, все більше зливається з системою тих знань, умінь та навичок, котрі охоплюються педагогічним досвідом. Особистість вчителя відбивається специфічними індивідуальними особливостями на педагогічному досвіді. Таким чином педагогічний досвід органічно поєднує знання, вміння, навички, особистісно-психологічні та професійно-педагогічні можливості вчителя. Чим вищий рівень педагогічної майстерності, тим більше всі складові цього феномену об'єднуються в педагогічному досвіді. З цього приводу Г.Хозяїнов зазначав, що майстерність педагога у навчанні – це «високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей та педагогічного досвіду, яке

проявляється у комплексному вирішенні завдань освіти, виховання, розвитку учнів» [172, 81].

У своїх наукових дослідженнях О.Щербаков дає таке визначення педагогічної майстерності: “це синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва та особистих якостей вчителя” [185, 30]. Такий синтез може проявлятися лише в педагогічній діяльності, так як методичне керівництво не може бути проведене якимсь іншим способом. У структурі педагогічної майстерності, крім знань, умінь, навичок та методичного керівництва, автор виділяє, як провідний компонент, особисті якості вчителя. Підкреслюючи важливість сформованості особистості вчителя для розвитку педагогічної майстерності, О.Щербаков зазначає: “формування педагогічної майстерності є процес, котрий має за передумову та основу формування особистості в цілому” [185, 5].

На думку В.Сластьоніна “теоретичні знання і засновані на них уміння – це головний, об’єктивний зміст педагогічної майстерності, єдиний і загальний для всіх учителів” [154, 25]. Він зазначає, що для того, щоб стати майстром, перетворювачем та творцем, учителю необхідно оволодіти закономірностями та механізмами педагогічного процесу. Це дає можливість педагогу творчо мислити та діяти, самостійно аналізувати педагогічні явища, розкласти їх на складові елементи, осмислювати кожен частину у зв’язку з цілим, знаходити в теорії навчання та виховання ідеї, висновки, принципи, що відповідали б логіці явища, котре розглядається; правильно діагностувати це явище – визначати, до якої категорії психолого-педагогічних понять воно належить; знаходити основну педагогічну проблему та способи її оптимального вирішення [154, 23].

О.Рудницька визначала педагогічну майстерність як професійну характеристику здатності педагога знаходити ефективні засоби впливу на учнів з метою досягнення освітнього ефекту. Вона стверджувала, що “нерідко педагогічну майстерність зводять до умінь і навичок педагогічної техніки. Однак – це лише один з компонентів майстерності, що проявляється

зовні. Вчитель-майстер вигідно відрізняється від просто досвідченого вчителя не лише умінням конструювати педагогічний процес, але й поєднанням глибоких знань та особистісних і професійних якостей. Досягнення найвищих педагогічних результатів завжди було пов'язане з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати спеціальні питання з широких філософсько-методичних і соціально-культурних позицій. Адже специфіка педагогічної освіти передбачає опанування майбутніми фахівцями різнобічного кола гуманітарних наук, поглиблене вивчення конкретної галузі знань у контексті ознайомлення із загальнолюською культурою, різними видами мистецтва, сучасними способами наукової діяльності в їх розмаїтті» [145, 11].

Визначаючи зміст педагогічної майстерності майбутнього вчителя Б.Ліхачов підкреслював, що чим глибше та досконаліше «учитель будь-якої спеціальності занурюється у світ мистецтва та мистецьких знань, тим більше він наближається до педагогічної майстерності» [97, 345]. На думку Б. Ліхачова за структурою педагогічне мистецтво складається з п'яти основних елементів, а саме: системи цілей – орієнтирів, стимулів; глибоких знань про дитину, що накопичені педагогічною соціологією, психологією та фізіологією; етико-естетичних принципів організації взаємовідношень з учнями; розуміння педагогом соціологічних характеристик дитини та взаємовідношень учнів у групі; знань з мистецтвознавчої галузі, сценічної майстерності та мистецтва озвученого слова.

Отже, під педагогічним мистецтвом загальноприйнято розуміти досконале володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, що поєднане з професійною захопленістю, розвинутим музично-педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибокою переконливістю та твердою волею. Педагогічне мистецтво забезпечує високу ефективність та якість навчання і виховання, його цінність полягає в тому, що воно є єдиним каналом, завдяки якому забезпечується ефективне втілення в життя

виявлених педагогікою та психологією законів, принципів, правил, здійснюється дієве, цілеспрямоване навчання та виховання підростаючих поколінь. Без оволодіння викладачем педагогічним мистецтвом педагогічна наука перетворюється в скарбницю духовних цінностей, якими неможливо скористатися у загальних інтересах справи.

Доцільно зазначити, що у процесі узагальнення науково-педагогічного досвіду накопичено цінні ідеї та підходи до наукового осмислення феномену майстерності. Педагогічна майстерність – структурне утворення з численними елементами, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище у педагогічній діяльності. Відповідаючи вимогам сьогодення педагогічна майстерність, є системоутворюючим фактором професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності [72, 53].

Теоретико-методологічне підґрунтя для детального аналізу професійної майстерності вчителів музики полягає у розгляді цього феномена стосовно музичного мистецтва, де всі визначені поняття набувають особливого змісту. Деякою мірою це пов'язано з тим, що музично-педагогічна діяльність, у порівнянні з іншими видами художньо-естетичної діяльності, вимагає комплексу особливих, специфічних якостей вчителя музики. Обґрунтування цієї проблеми започатковано у працях таких авторів, як: Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, А.Козир, І.Мостова, А.Музальов, Г.Падалка, Г.Саїк, Г.Ципін та ін. [1; 12; 72; 117; 119; 128; 146; 179]. Аналіз цих досліджень дозволив виявити домінуюче значення виконавської підготовки студентів до практичної діяльності, яка здійснюється у процесі індивідуальних занять з основних фахових дисциплін та роботи у творчих навчальних колективах.

Отже, теоретико-методичні аспекти професійної майстерності вчителя музики включають положення про те, що: майстерність, у контексті нашого дослідження, доцільно розглядати як вищу сферу креативної діяльності, у якій активність особистості вчителя є виявом творчості; сутність майстерності закладена в здатності вчителя виявляти творчу ініціативу на

ґрунті реалізації власної системи цінностей; феномен майстерності полягає в оригінальному пошуку інноваційних способів й прийомів; специфіка професійної майстерності як цілісного явища передбачає глибокі фахові знання й розуміння закономірностей музичного твору та особливостей його втілення; формування майстерності вчителя музики зумовлене особливостями художньо-творчого пізнання.

На рівень оволодіння основами майстерності суттєвий вплив справляє якість вирішення професійних завдань, та як зазначає Н.Кузьміна, важливими у цьому процесі, є три групи факторів:

- базовий рівень знання психології учнів, набутий у процесі життєвого досвіду у період загальноосвітньої, спеціальної (із предмета) та професійно-педагогічної підготовки;
- рівень професіоналізму діяльності педагогічного колективу та його керівництва, у більшому чи меншому ступені здатному допомогти окремому педагогу;
- рівень педагогічних та спеціальних здібностей викладача, тобто міра відповідності особи кожного тим вимогам, котрі висуває перед ним практична діяльність [84, 60].

Значної актуалізації формування фахової майстерності майбутніх учителів отримало у контексті проблеми індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки студентів. У присвяченому зазначеній проблемі дослідженні О.Пехоти, зазначено, що суб'єктивний рівень індивідуалізації підготовки вчителя є забезпечення студента знаннями та раціональними прийомами самодетермінації, пробудження потреби і здатності регулювання постійного здійснення професійного саморозвитку. Саморозвиток на думку автора передбачає вироблення оптимальних способів самоорганізації та самореалізації. “Майбутній учитель – зазначає О.Пехота – повинен хотіти і уміти регулювати етапність свого професійного розвитку, свідомо нести відповідальність за свою професійну долю” [130, 218]. Отже, висвітлення проблеми формування педагогічної майстерності, оволодіння педагогічною

технікою у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики, є особливо актуальним на сьогоднішній день.

Проблема формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики є досить ґрунтовною та недостатньо вирішеною. Це пов'язано, перш за все, із належністю категорії виконавської майстерності до галузі вокально-музичного виконавства. З цією метою необхідно простежити процес формування виконавської майстерності у системі підготовки майбутнього вчителя музики. Адже важливою складовою професійної майстерності майбутнього вчителя музики є саме виконавська майстерність, загалом, та вокально-сценічна, зокрема. Так, серед вітчизняних дисертаційних досліджень останніх років у галузі мистецької педагогіки, що торкаються зазначеної проблеми, доцільно виокремити дослідження Е.Абдулліна, Т.Борисової, Л.Котової, Г.Падалки, В.Петрушина, Г.Саїк, В.Федоришина, О.Хлебнікової, В.Цагарелі, Т.Юник та ін.

На думку Г.Падалки, формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики значною мірою зумовлене особливостями художнього пізнання, на основі котрого буде ґрунтуватися його діяльність в умовах загальноосвітньої школи. Педагогізація навчання з предметів музично-педагогічного циклу дозволяє наблизити фахову підготовку майбутніх учителів музики до практичної діяльності за умов інтеграції музичних і педагогічних знань [128].

Музичне виконавство є особливим творчим актом, котрий поєднує в собі сприйняття, інтерпретацію та реалізацію художньо-музичного образу твору – зазначив Е.Абдуллін. Тому в процесі показу вчителем музичних творів школярам, необхідно познайомити учнів із багатьма аспектами цієї роботи, в тому числі, з історією створення музичних творів та визначення їхнього місця у творчому доробку автора твору, зробити художньо-образний аналіз твору, виокремити його стилістичні особливості та засоби музичної виразності, провести паралелі з різноманітними композиторськими школами [1, 51]. Саме процес такої аналітичної роботи допомагає вчителю музики

поступово досягнути закони виконавства, удосконалювати свої вміння, вчитися переносити основні закони та принципи виконавської культури на власне виконання творів й на виконавську діяльність школярів.

Адже майстерність музичного виконавства це досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи. Специфіка виконавської майстерності полягає у творчому та оригінальному пошуку прийомів виконання музичних творів й створенні якісно нових.

Тлумачення виконавської майстерності як спроможності інструменталіста “безпомилково, впевнено і з необхідною технічною точністю передавати слухачам доцільний емоційно-образний зміст музичних творів” належить Т.Юник [188, 5]. Автор визначає феномен виконавської майстерності як такий, котрий містить у собі сутність художньо-творчої діяльності, яка виражена у взаємозв’язку таких основних понять, як: композитор – виконавець – слухач. Але основну увагу у процесі формування виконавської майстерності Т.Юник усе ж таки приділяє технічній (моторній) стороні виконавської діяльності.

На думку В.Федоришина, виконавська майстерність майбутнього вчителя музики базується на основі: переконливого інтерпретаційного трактування музичного твору з позиції змістовності виконання та розуміння структури твору адекватної композиторському задуму; накопичення репертуарного матеріалу за різними історико-хронологічними, музично-стильовими та жанровими напрямками; формування виконавських навичок у процесі розучування різноманітних музичних творів; підвищення загальної культури майбутніх учителів музики та всебічного розширення музично-естетичного кругозору; формування майстерності у комплексі музично-практичних занять [165, 39].

Традиційно проблема формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики пов’язана з вирішенням завдань виховання виконавської надійності, концертної витримки, артистизму майбутніх

музикантів тощо. Цінний досвід підготовки до концертних виступів та організації виконавської діяльності міститься в працях Л.Котової, Г.Нейгауза, Г.Ципіна, Д.Юника та ін. Так, Л.Котова виокремлює саморегуляцію емоційного стану та формування емоційної стійкості майбутніх педагогів як важливу умову виконавської надійності та структурний компонент надійності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Розкриваючи структуру виконавської майстерності Г.Саїк визначає, поряд з емоційним, нормативним, ціннісним та технічним компонентами, як системоутворюючий – публічно-регулятивний компонент, який, на думку автора, відбиває уміння виконавця в регуляції та коригуванні власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді [146].

Інший напрям досліджень пов'язаний з питаннями психокоригуючої функції музики та накопичення творчого потенціалу виконавця творів музичного мистецтва у процесі формування фахової майстерності особистості. Так, в роботі В.Драганчук було доведено дієвість музики в процесі формування в учнів певних навичок психічної саморегуляції. Досліджуючи проблему формування досвіду музично-виконавської діяльності О.Хлебнікова виділяє в структурі зазначеного феномена компонент “психологічна готовність до виконання твору”, який забезпечує наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану і психофункціонального фону у процесі виконання музичних творів.

Отже, аналіз досліджень з проблеми формування виконавської майстерності засвідчує, що в системі підготовки майбутніх учителів музики приділяється недостатньо уваги саме формуванню вокально-сценічної майстерності фахівців, тобто безпосередній роботі спрямованій на оволодіння технікою створення особливої атмосфери спілкування виконавця з слухачами (вчителя з учнями), що характеризується здатністю викликати у слухачів (учнів) якісні афективно-естетичні переживання. Доречно

зазначити, що оволодіння вокально-сценічною майстерністю, яка складається з комплексу умінь навчально-виконавського спілкування, опанування методики сольного та ансамблевого співу, з техніки і культури мовлення, елементів акторської та режисерської майстерності, самоактуалізації і самореалізації у виконавській діяльності тощо, не лише забезпечує ефективність фахової діяльності майбутнього вчителя музики, а й полегшує молодим фахівцям процес входження у професійну діяльність та надає впевненості у собі, в своїх діях, що, безумовно, впливає на перші результати їх педагогічної роботи.

З метою розкриття сутності та змісту вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики, доцільно проаналізувати в сучасній психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі різноманітні варіанти трактування такого важливого явища, як "сценічна майстерність". Формування сценічної майстерності та важливого її елементу – педагогічного артистизму в тому чи іншому ракурсі розглядали в своїх роботах Ю. Азаров, І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Кнебель, Ю. Львова, В. Петров, І. Риданова та ін.

На сучасному етапі в науково-педагогічній літературі не існує якогось точного визначення поняття "сценічної майстерності" як елементу педагогічної практики. Діапазон використання цього поняття надзвичайно широкий, що призводить до самих різних його трактувань. Отже, в психолого-педагогічній літературі існують лише короткі характеристики даного явища. А у театрознавстві існує цілий напрямок – сценічна майстерність, як показник професійності акторської гри. Варто зауважити, що кількість робіт присвячених безпосередньо проблемі розвитку сценічної майстерності вчителя, дещо обмежена.

Доцільно зазначити, що дослідники сценічної майстерності часто вибудовують власні висновки щодо цього феномену на основі спостережень за роботою практикуючих учителів, виокремлення особливостей процесу фахової підготовки музикантів-педагогів, виявлення специфіки розвитку у майбутніх учителів особливостей виконавської майстерності, створення

методик образно-емоційного розвитку студентів з урахуванням вищезгаданої специфіки. Отже, узагальнене визначення поняття «сценічна майстерність» включає здатність захоплювати собою слухачів, здібність до особистісного спілкування, що заснована на виразній, образно-емоційній інструментовці педагогічного процесу, – це здатність викликати у слухачів яскраві естетичні переживання.

Розкриваючи сутність та зміст поняття сценічної майстерності Е.Абдуллін зазначає, що сценічна майстерність учителя музики – професійна якість особистості, яка проявляється в художньо-комунікативній, музично-виконавській та художньо-організаторській діяльності; це насичення художньо-пізнавальних процесів емоційно-образною сферою, що стимулює творчий початок майбутнього фахівця [1, 59].

Л. Майковська вважає, що сценічна майстерність – це така здібність учителя музики, яка інтегрує в своєму змісті емоційно-експресивні, художньо-інтелектуальні, художньо-операційні сторони спільної художньо-комунікативної діяльності та надає їй яскраво виражений емоційно-естетичний характер. Або іншими словами це здатність викликати в учня афективно-естетичні переживання заданої, запланованої якості [110].

Перегукується з попередніми і думка В.Петрушина, який вважає, що "сценічна майстерність – це уміння створювати особливу атмосферу спілкування дітей певного віку із якісним музичним звучанням". Адже, сценічна майстерність і важлива її складова – артистизм – це уміння захоплювати собою слухачів та внутрішня свобода, що є обов'язковою для вчителя, тому що вони свідчать про його професіоналізм [129, 15].

Довгий час сценічна майстерність, як особистісна характеристика педагога та складова його професійної майстерності, що забезпечує естетико-виховний вплив на слухачів, зокрема на успішність навчально-виховного процесу в цілому, недостатньо досліджувалася науковцями. Вивчаючи та описуючи професійний досвід учителів вони не акцентували на йому увагу, або ж інтерпретували як певний феномен, що властивий даному

педагогічному обдаруванню. Ця важлива сторона особистості педагога та його професійної діяльності довгий час залишалася таємницею талановитих учителів.

Проведені дослідження засвідчили, що великий відсоток учителів і до цього часу не бачать прямого зв'язку між цілеспрямованим розвитком професійної майстерності, образно-емоційною складовою якої є сценічна майстерність та підвищенням ефективності їх педагогічної діяльності. Це в значній мірі стосується вчителів музики, адже в процесі підготовки молодих фахівців пріоритет цілком справедливо віддається вихованню уміння "живого показу", умінню безпосереднього впливу через виконання. Це природно, адже вчитель, який не вміє гідно проілюструвати музичний твір, який він запропонував своєму вихованцю, показати своїм виконанням гарний приклад – навряд чи зможуть виховати молодого виконавця.

На думку А.В. Козир, професійна майстерність учителя музики це інтегроване особистісне утворення, що передбачає здатність до досконалого виконання мистецько-педагогічної діяльності та готовність до постійного продуктивно-акмеологічного самостановлення [72, 53]. З цієї позиції вокально-сценічну майстерність доцільно трактувати як необхідну складову професійної майстерності вчителя музики.

На підставі зробленого аналізу виділимо основні елементи сценічної майстерності з позиції педагогічної діяльності, а саме:

- Здатність до особистісного самовираження, до трансляції багатства внутрішнього світу, своїх думок, почуттів та настроїв. Це експресивні здібності, які дозволяють учителю відшукати найкращу емоційно-виразну форму викладання матеріалу уроку.

- Здатність гнучко переорієнтовуватися в залежності від ситуації, оперативність, швидкість реакцій на непередбачені зміни під час уроку. Здатність імпровізувати, уміння уникати штамтів в спілкуванні (стереотипних реакцій, механічного слідування запланованій схемі музичного навчання).

- Здатність до продуктивної та тривалої діяльності в умовах емоційного стресу, саморегулювання своїх психічних станів, довільний виклик мобілізації творчого самопочуття, уміння створювати необхідну психологічну атмосферу.

- Здатність до перевтілення, емпатія, високий рівень чутливості до зовнішніх факторів, та умов діяльності.

- Мовні здібності, уміння привертати та утримувати увагу, жвавість, образність та багатство мовлення.

- Пластичність, м'язова свобода, вироблення уміння у сфері невербальної комунікації, мімічні та пантомімічні навички, високий рівень передачі інформації.

- Емоційність викладання, образність музичного мислення, мовлення, поведінки, почуття гумору, яскрава демонстрація емоційних станів, широкий діапазон емоційних реакцій.

- Активне включення в діяльність елементів театральної режисури.

Розглядаючи сценічну майстерність як професійну характеристику вчителя, доцільно визначити її як комплекс здібностей та навичок властивих особистостям, які займаються публічним виконанням творів мистецтва, або – як комплекс умінь, необхідних для здійснення публічних виступів з естетико-виховною метою, при цьому доречно враховувати, що з позиції педагогічної науки цей термін набуває дещо іншого змісту. Незважаючи на певну схожість педагогічної роботи з діяльністю актора під час його публічного виступу, необхідно зазначити, що існують значні відмінності між цими видами діяльності, які пов'язані, перш за все, з професійною спрямованістю представників цих професій.

Професійна спрямованість передбачає розуміння та внутрішнє прийняття цілей та завдань певної діяльності інтересів, установок та поглядів, які до неї відносяться. Отже, сценічна майстерність, як система елементів педагогічної техніки, що є тотожними і для діяльності актора під час його публічного виступу, і для педагогічної діяльності, стає педагогічною

лише за наявності у вчителя музично-педагогічного мислення, в якому сконцентровані моральні установки, знання, вміння та навички педагога, необхідний комплекс його професійно-особистісних якостей. Артистичні здібності вчителя музики, що є важливою складовою його сценічної майстерності, включаються в сферу педагогічної діяльності лише при наявності педагогічної спрямованості, обумовленої інтересом та любов'ю до дітей, розумінням значимості педагогічної діяльності та розвинутих педагогічних спроможностей.

Сценічна майстерність як складова педагогічної майстерності виявляється в здатності перевтілюватися, в багатстві жестів та інтонацій, у прагненнях до прийняття нестандартних рішень. Визначення сценічної майстерності необхідно пов'язувати також з особливостями психіки, типом нервової системи та акцентуацією особистості. З цього приводу доцільно зазначити, що спираючись на теорію К. Леонгарда, у якій емоційна збудливість, демонстративні риси характеру, інтровертність є стимулюючими елементами прояву артистичної натури, можливо констатувати сценічну майстерність як здатність особистості до гнучкої переорієнтації в залежності від ситуації, здібність до імпровізації, уміння уникати штампів у спілкуванні.

Що стосується змістової сторони сценічної майстерності, то варто виділити два існуючі елементи: внутрішній артистизм, тобто культура педагога, його безпосередність та свобода, чарівність, емоційність, гра уяви, фантазії тощо. Зовнішній прояв сценічного артистизму – сценічної майстерності – емоційно-розімкнутий на слухацьку аудиторію (в музичній педагогіці – на учня). Це ігрова подача матеріалу, "техніка" гри, особливі форми вираження відношення до музичного матеріалу, передача свого емоційного відношення до діяльності, володіння умінням самопрезентації, вміння створювати досконалу режисуру уроку.

Оволодіння вокально-сценічною майстерністю та педагогічною технікою саме в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики є на сьогодні очевидним. «Не чекати закінчення вузу, а саме в студентські

роки набувати професіоналізму, – наголошує академік І. Зязюн, – Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв’язувати завдання навчання та виховання» [62, 301]. Доцільно зазначити, що навички та уміння які складають педагогічну техніку не засвоюються разом з базовими знаннями, під час оволодіння постановкою голосу, або опануванням окремими методиками навчання, адже вони потребують спеціальної роботи студента.

Таким чином, вивчаючи поняття сценічна майстерність як важливого аспекту професійної майстерності, ми дійшли такого його визначення: сценічна майстерність – це комплекс умінь та навичок, які складають педагогічну техніку, - це особистісна та професійна характеристика педагога, що свідчить про наявність акторських та режисерських здібностей та про володіння технікою сценічного мистецтва, тобто сценічною рефлексією. Таке визначення сценічної майстерності з виокремленням педагогічного артистизму, висвітлює її як професійну характеристику педагога, виявляючи тим самим, сутність цього поняття.

Сценічна майстерність як професійна характеристика діяльності майбутнього вчителя музики виявляє себе під час безпосереднього спілкування з учнями з метою виховного впливу. В цьому процесі, як і загалом у діяльнісній сфері особистості, можна виділити два аспекти – зовнішній та внутрішній. Погоджуючись з думкою Л.Майковської [110] щодо наявності цих двох складових сценічної майстерності, доцільно виокремити процес підсвідомої виконавської діяльності, що характеризується емоційною реакцією на сприйняття музичних явищ, повноцінним інтуїтивно-емоційним осягненням художньо-музичного образу твору, тощо. У цьому процесі до важливих внутрішніх складових сценічної майстерності доцільно віднести його регулятивний аспект, тобто здійснення саморегуляції психічних процесів, та зовнішніх, до яких ми відносимо поведінковий аспект, тобто

здатність до зовнішньої виразності, техніку мовлення, пластику, тощо. Важливим аспектом вокально-сценічної діяльності є афективність, що включає емпатійні та рефлексивні здібності особистості, які забезпечують інтерактивний зв'язок двох перших елементів з реальною педагогічною дійсністю.

Розглядаючи феномен сценічної майстерності у педагогічному контексті, доцільно визначити його як систему здібностей, знань, умінь та навичок, які дозволяють педагогу яскравіше виразити себе, і тим самим сильніше впливати на вихованців. Адже як відомо, яскравий образ учителя є дієвим аргументом, який успішно використовується в навчальному процесі для формування інтересу та мотивації до музичного навчання. З цього приводу Л.Кузьоміна зазначила, що «світогляд педагога, ширина та глибина його сприйняття не багато в чому визначає образ світу його учнів» [83, 45]. Позитивний образ педагога нібито закарбовується та несвідомо керує поведінкою учнів. Наслідування є найбільш поширеним результатом впливу особистості артистичного педагога.

Не зважаючи на певну специфіку, наявність великої кількості спільних рис, що поєднують ці види діяльності, безпосередньо вказують на існування здібностей, які необхідні і для творчості актора і для продуктивної роботи педагога. Для того, щоб мати чітке уявлення про те, розвитку яких здібностей майбутніх учителів може допомогти вивчення основ сценічної майстерності та опанування акторською технікою, доцільно детально виявити їх спільні риси та розбіжності. З цього приводу Л.Майковська робить особливий акцент на різниці позицій «особистість – художній образ» та «особистість – слухач», звертаючи увагу на той факт, що акторські здібності служать учителю задля того, щоб більш повно виразити себе, створити свій власний особистісний образ, що є сукупністю властивих їй уявлень та понять про специфіку її особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей, життєвих пріоритетів тощо.

Отже, принципова різниця між сценічною діяльністю вчителя та актора полягає в тому, що актор перетворюється в образ іншого «Я», грає роль, а педагог виражає своє власне «Я», живе та діє сам у своїй ролі, має бути самим собою. Саме це, на нашу думку, є надзвичайно важливим, тим, що допомагає яскравіше окреслити поняття *вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музики*.

Виконавська концепція музичного твору потребує своєї реалізації у реальному співацькому звучанні. У цьому процесі однобічне базування управління навчально-виховним процесом на чуттєвих, емоційно-образних уявленнях стає недостатнім. Тому у таких випадках від педагога вимагається чітке рельєфне передбачення всіх численних деталей виконавського задуму музичного твору, моделювання шляхів його реалізації у потрібному стильовому напрямку. Осягнути авторський задум неможливо лише інтуїтивно, "... можна інтуїтивно фразувати за певним шаблоном лише ті твори, котрі підпадають під звичайний настрій виконавця" [81, 121]. У процесі музичного виконавства необхідний глибокий аналіз твору, знання епохи, стилю композитора, особливостей його музично-образного мислення. Від знань інтуїція тільки збагатиться, фантазія митця отримає міцний ґрунт, художній образ набуде значення реального явища.

Вокальна підготовка майбутніх фахівців, за висловом В. Антонюк, містить у собі лінгводидактичну теорію сольного співу та методику постановки голосу на народно-пісенному матеріалі. Стосовно піднятої нами проблеми формування вокально-сценічної майстерності студентів, автор зазначає, що " майстерність утілення музичного задуму у художньо-образне виконання співака – складний і неоднозначний процес, результатом якого рідко коли буває одразу самостійна співацька версія, що свідчить про його яскраву індивідуальність. Чим скоріше це станеться, тим більше простору і часу залишиться в учасників вокально-виховного процесу для утворення репертуарного масиву ..." [10, 16]. Тим самим, В.Антонюк підкреслює

важливість постійного спрямування навчально-виховного процесу на формування фахової майстерності студентів.

На думку Г.Стасько, підготовка майбутнього фахівця до вокально-сценічної діяльності повинна здійснюватися як у вокальному, так і педагогічному руслі, через формування світоглядних, діяльнісних та творчих якостей, через конкретний об'єм спеціальних знань, умінь і навичок, сконцентрованих у змісті спеціальної вокальної підготовки учителів музики [157, 12]. Адже педагогічна та вокальна майстерність не завжди поєднуються в одній особистості.

З цього приводу Д.Євтушенко зазначав, що педагогічну майстерність «співака-педагога, як правило, перш за все пов'язують із його особистою вокально-виконавською діяльністю. Однак цей погляд не підтверджується практикою. Щасливе поєднання в одній особі виконавського та педагогічного хисту – явище дуже рідкісне. Часто педагоги, виконавство котрих не відзначалося ні чим особливим, саме в педагогічній роботі, у цьому специфічному мистецтві, не менш складному, ніж виконавське, знаходять справжню ниву для виявлення своєї обдарованості. Історія вокального мистецтва знає чимало таких педагогів: це М. Гарсія, І. Мазетті, Ф. Ламперті, О.Варламов, О. Даргомижський. Чимало таких імен відомо й у сучасній вокально-педагогічній практиці» [53, 12].

Питання фізіології та функціональних зв'язків елементів звукотворення розкрито у фундаментальних працях Б.Гмирі, Л.Дмитрієва, Д.Євтушенка, В.Ємельянова, К.Злобіна, І.Колодуба, Д.Люша, Р.Юссона та ін. [42; 50; 51; 53; 58; 75; 187], у яких детально розглядалися питання техніки постановки голосу, подані орфоепічні та біофізичні норми звукоутворення, які повинні бути обов'язковими для практичної діяльності майбутнього вчителя музики. При цьому вони зазначали, що формування технічних навичок вокального мистецтва повинно бути підпорядковано розвитку вокально-виконавських умінь і навичок майбутніх учителів, що дозволить розвинути їх вокально-сценічну майстерність. Такий підхід дозволяв виховувати в учнях активність,

ініціативу в осмисленні власних творчих можливостей, уміння аналізувати великий арсенал вокальних творів і черпати необхідне для себе.

На думку О.Муравйової, важливим педагогічним прийомом саме у підготовці співака є метод “показів” педагога власним голосом, чудова “молодість” котрого, чистота, прозорість тембру, сповненого змістом, насиченого чарівними барвами вражала усіх присутніх. При цьому вона пильно стежила за тим, щоб учні не копіювали її показ, а завжди були собою, виявляли власну індивідуальність. Це був зразок узагальнення найхарактерніших рис, на які мав орієнтуватися кожен із студентів. Вона вважала, що звукотворення здійснюється всією нервово-психічною сферою людини, а не лише м'язово-мускульним апаратом. Тобто спів – психофізичний процес і тільки виховуючи, розвиваючи духовний світ самого учня, можна сподіватися на виявлення тембрального, інтонаційного, художнього багатства його голосу, котрий стане виразником творчих здібностей співака, його слухняним гнучким провідником.

Метод “показів” був не єдиним засобом у педагогічному арсеналі О.Муравйової, яка користувалась таким улюбленим прийомом як одночасна робота з групою студентів, де всі співали по-черзі одну вокальну вправу. При цьому кожна з учениць повинна була не лише вірно проспівати, а й проаналізувати те, що виходить у її подруг. Цей процес активізував увагу всіх присутніх. Внаслідок такого методу у студентів вироблялися власні співацькі позиції, осмислювався процес співу, формувалися власні погляди на мистецтво, смаки, тлумачення творів, вокальний слух. Весь клас знаходився у стані творчого піднесення, відчував справжню естетичну насолоду, натхнення. У такий момент виникала гармонія психологічного і фізичного стану співаків, котра давала їм можливість подолати навіть дуже складні завдання. Кредо О.Муравйової і, можливо, найголовніше в її погляді на вокальну педагогіку – це єдність ідейно-художнього та технічного у вихованні творчого співака-музиканта.

У процесі підготовки студентів до виконання вокальних творів В.Антонюк рекомендує широко використовувати концентричний і фонетичний методи, а також методи показу голосом техніки (виконавської манери), наслідування і пояснення, уявного проспівування, словесного пояснення, впливу музичним матеріалом, порівняльного аналізу, тощо [10, 25]. Реалізація вищезазначених методів у процесі фахової вокально-сценічної підготовки майбутніх учителів музики уможлиблюється шляхом їх взаємодії. У процесі цілеспрямованого музично-педагогічного навчання з застосуванням технологічних підходів можлива їх компенсація шляхом взаємного доповнення.

Для вирішення питань вокально-сценічної підготовки студентів доцільно виокремити метод уявного приспівування (або внутрішнього співу) як один із основних у практичній роботі з постановки голосу. Використання уявного приспівування навіть на першому етапі вокального навчання має великий сенс. «Цей метод виконує роль активізації слухової уваги, направленої на сприйняття і запам'ятовування звукового еталону. Він готує підґрунття для успішнішого вокального навчання, хоча й не підміняє цілковито вокальне тренування, оскільки навчитися правильно інтонувати і відтворювати звук уповні можна тільки у процесі самого співу» [10, 27]. Використання методу внутрішнього співу пов'язане з такими видами психічної діяльності, як музично-слухові уявлення. Уявний спів допомагає внутрішньо зосередитися на процесі створення художнього образу вокального твору. Такий спосіб повторювання вокального тексту з метою його заучування розвиває творчу уяву, яка необхідна для виразного виконання музичного твору.

У дослідженнях В.Антонюк, Л.Василенко, Н.Гребенюк, Д.Євтушенка, І.Колодуба, О.Менабені та ін. [10; 25; 44; 53; 75; 113] підкреслюється значення індивідуального підходу до студента з визначенням шляхів успішного розвитку кожного з них. У цьому процесі повинні бути врахованими основні питання вокальної педагогіки, а саме: співоче дихання,

положення гортані, звукотворення, демонстрація м'язових прийомів, співоче вібрато, розвиток технічних прийомів, створення художньо-музичного плану виконання вокального твору тощо. Значну увагу дослідники приділяли репертуару студентів, адже правильно підібраний репертуар сприяє виробленню у студентів особливих видів звучання голосу, збагачує їх тембральну палітру.

Звідси спільними та притаманними усім вище перерахованим педагогам принципами, покликаними вирішувати музично-педагогічні завдання є виховання: гармонійного, різнобічно розвиненого студента з високими духовними художньо-естетичними потребами; індивідуальних якостей та музичних здібностей майбутнього фахівця, його самостійності та творчої активності; професіоналізму, відповідального та свідомого ставлення до обраної професії.

Л.Азарова дослідила формування фахової майстерності майбутніх учителів шляхом ефективного розвитку процесів їх музичного мислення та активного формування мовно-вокальної культури студентів педагогічного ВНЗ. Цей процес вона рекомендує здійснювати відштовхуючись від мовлення – до співу, що є більш природним для специфіки роботи вчителя музики, декларує коло доречних завдань, а саме:

- ефективно розвивати артикуляцію, що значно впливає на ясність вокального мовлення;
- постійно розширювати співацький діапазон учнів, що впливає на розвиток голосового апарату;
- скрупульозно працювати над вокальною дикцією, що має дві органічно поєднані сторони: технічну та художню;
- на всіх етапах вокального навчання обов'язково працювати над створенням художньо-музичного образу, пам'ятаючи, що спів несе два види інформації: семантичну (сміслову, текстову) та музично-естетичну.

На думку педагога-вокаліста І.Колодуба, процес навчання співу – це не односторінній рух за напрямком: „...техніка – образ чи образ – техніка, а

рух по спіралі, в результаті чого іде поступовий розвиток студента. Звуковий образ виникає і перетворюється як результат дії голосового апарату. Тому ніяке „мисленнєве виношування” музичного твору не може забезпечити високого рівня його виконання. Особливо ж це стосується вокалістів-початківців, у яких ще не створена надійна моторика, що нерозривно пов’язана з музичним образом” [75, 73]. Адже протягом багатьох десятиліть як у системі музичної освіти в цілому, так і в системі підготовки музикантів-вокалістів пріоритет справедливо надавався виключно формуванню виконавських умінь і навичок. У процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики доцільно підкреслити домінуюче місце виконавської культури та артистизму виконання вокальних творів і другорядне всіх інших чинників.

У цілому в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, на нашу думку, доцільно виділити три основні пласти:

- розвиток вокально-сценічної майстерності, оволодіння знаннями з суміжних дисциплін, які необхідні для виховання вокальної культури (теорія музики, сольфеджіо, гармонія, історія музики, методика постановки голосу тощо);
- опанування методики сольного співу та теорії педагогіки в цілому (засвоєння пріоритетів сучасної навчальної парадигми);
- оволодіння артистизмом – як важливою складовою вокально-сценічної майстерності – сукупністю умінь та навичок, які забезпечують оптимальну поведінку вчителя і його ефективну взаємодію з вихованцями у різних педагогічних ситуаціях.

Проведені дослідження дозволили засвідчити, що перевага в системі підготовки майбутніх учителів музики віддається насамперед двом першим складовим. Та не зважаючи на те, що стосовно музичної педагогіки такий стан справи (через об’єктивні причини) можна вважати природнім, сучасні умови життя змушують педагогів замислюватись над тим: що здатне зробити їх професійну діяльність більш ефективною та дозволити більш вдало

вирішувати проблеми, що виникають в процесі навчання, тобто звертати все більше уваги на третю складову їх професійної діяльності.

Вивчаючи проблему розвитку педагогічного артистизму, що є складовою вокально-сценічної майстерності, випробувавши ряд методик спрямованих на її розвиток, учена Л.Майковська відмітила в своїх дослідженнях, що в результаті роботи, спрямованої на розвиток сценічної майстерності майбутніх вчителів музики було зафіксовано паралельне зростання інших професійних характеристик [110]. Це вкотре доводить доцільність ознайомлення студентів-майбутніх учителів музики з поняттям сценічної майстерності в контексті розвитку педагогічних умінь та навиків та ефективного її формування.

Саме усвідомлення майбутнім учителем власних можливостей, своїх природних здібностей, рівня підготовки, здатності до адекватної оцінки своєї власної вокально-навчальної діяльності та окреслення шляхів подальшого розвитку професійного зростання забезпечить майбутньому співаку реалізацію особистісного потенціалу та самоствердження у майбутній професійній діяльності.

Артистичне виконання вокальних творів у процесі роботи над твором вимагає від педагога не аби яких умінь в сфері емоційного мовлення, пластики та міміки, адже робота ця не зводиться до формального опанування технічних труднощів, а є емоційно напруженою роботою над художнім образом, яка починається з моменту першого знайомства з твором і триває весь час до його фінального виконання перед аудиторією.

Доречно зазначити, що в цій роботі вчитель ні в якому разі не повинен бути інструктором, що допомагає подолати технічні труднощі твору, а бути натхненником, що мобілізує творче уявлення та мислення свого вихованця, допомагає знайти свіже бачення та не допустити рутинного відношення до твору мистецтва. Звичайно, вирішення цих завдань, які стоять перед майбутнім учителем музики, вимагають від нього певних навичок, крім володіння голосовим апаратом, та здатності раціонально доводити вірність свого розуміння музичного твору, тобто доцільність власної вокально-

виконавської інтерпретації. Наочною є необхідність володіння навичками емоційного впливу на слухачів, вербальним та невербальним шляхом, за допомогою слова, жесту, міміки та інших особистісних проявів. Адже жоден видатний музикант-педагог не обходився у своїй педагогічній діяльності лише виконанням творів, навіть якщо робив це досконало, майстерно, так як Г. Нейгауз, Г. Коган, М. Ігумнов. Своє виконання найвидатніші майстри педагогічної справи обов'язково доповнювали (про що свідчать спогади їх учнів) словом, жестом, мімікою, що робило навчально-виховний вплив лише більш ефективним.

Оптимальний шлях до формування вокальної майстерності майбутніх фахівців В. Антонюк вбачає у підвищенні рівня фахової грамотності майбутніх українських вокалістів та пробудження в них сталого інтересу до вокального навчання. А це виражається, на думку науковця, у потребі забезпечення інтелектуального виховання молодих митців. «На практиці – це ґрунтовне вивчення фонду світового та українського вокального мистецтва під кутом зору його походження, естетики, історичних паралелей, виконавських традицій» [10, 6]. Історично вироблена методологія вокальної педагогіки як сфери вокального мистецтва вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих та індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику викладання сольного співу.

Отже, аналізуючи навчально-виховний процес підготовки майбутнього вчителя музики дуже складно, та в певній мірі недоцільно виділяти будь-який елемент професійної майстерності як найважливіший, адже лише в комплексі, доповнюючи один одного вони створюють ідеальну модель музично-педагогічних знань, умінь та навичок, яка здатна забезпечити успішність формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики.

На думку Цзінь Нань, вокально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музики потребує вирішення великої кількості навчальних завдань, серед яких доцільно виокремити: аналіз педагогічних ситуацій у процесі

навчання співу, прогнозування результатів формування співацьких навичок, конструювання та реалізація перспективного навчального процесу, розробка експертних оцінок якості виконання концертних програм вокалістами, визначення нових завдань, котрі полягають у подоланні художніх та технічних труднощів вокальних творів, що виконуються [132, 121].

Всебічний аналіз поняття «вокально-сценічна майстерність» дозволив сформулювати авторське визначення цього феномену. Отже, *вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музики як складова професійної майстерності, інтегрує у своєму змісті творчу взаємодію вчителя з учнями, яка заснована на виразному, образно-емоційному насиченні художньо-пізнавального процесу емоційно-творчою сферою; це вміння увійти на певний час у необхідну роль, що сприяє досягненню бажаної навчальної мети.*

Маючи складну структуру, діяльність вчителя музики доцільно розглядати як багаторівневу систему, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Зазначене вмотивовує виокремлення таких основних *функцій* вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики у процесі його фахового становлення в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів, а саме:

- *діагностично-орієнтаційної;*
- *пізнавально-інформаційної;*
- *конструктивно-оцінної;*
- *прогностично-організаційної;*
- *педагогічно-перетворювальної.*

Діагностично-орієнтаційна функція пов'язана з розпізнаванням й вивченням істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти. Об'єктивна оцінка знань, умінь, навичок дає змогу глибше вивчити особливості протікання формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики у навчально-виховному процесі та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного

результату. Діагностування характеризується переважно безпосереднім сприйняттям діагноста ступеня розвитку якостей та здібностей особистості учня, визначенням факторів, які сприяють ефективності здійснення музичного навчання. На сучасному етапі систематичність моніторингових досліджень, що проводять ВНЗ, сприяє чіткому та правильному діагностуванню педагогічних явищ. Діагностично-орієнтаційна функція забезпечує власну орієнтувальну-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість фахової діяльності студентів. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення майбутнього вчителя музики до них. Ця функція забезпечує координування взаємодією когнітивних процесів, що сприяє виробленню цілеспрямованості майбутніх учителів музики на фахове самовдосконалення, на готовність до формування «Я-концепції», спонукає до активної вокально-сценічної діяльності.

Пізнавально-інформаційна функцію виявляється у спрямованості на активний розвиток музичного мислення студентів, на пошук та набуття нових знань щодо шляхів підвищення ефективності власної вокально-сценічної діяльності, фахового самовдосконалення та саморозвитку майбутнього вчителя музики. Ця функція забезпечує формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної та вокально-сценічної діяльності вчителя музики. У фаховій підготовці вчителя музики велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання, адже ерудований викладач досконало знає найновіші наукові ідеї та вміє доступно передати їх студентам. Пізнавально-інформаційна функція у фаховій навчальній діяльності майбутнього вчителя музики проявляється у розвитку творчого дивергентного мислення, рефлексії, емпатії, у збагаченні інформаційного фонду з питань формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики у творчій взаємодії з

учнями та оптимальних шляхів творчої самореалізації у обраній сфері діяльності. Ця функція сприяє проникненню студентів у сутність явищ музичного мистецтва та збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності, стимулює творче мислення, розширює художньо-асоціативний досвід формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики.

Конструктивно-оцінна функція полягає у найбільш повній реалізації змісту загальнопедагогічної та мистецької освіти. Вона динамізує незалежне фахове мислення, здатність особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу. Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення особистісно-розвивального середовища у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики. Конструктивно-оцінна функція сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм у фаховій діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. Конструктивно-оцінна функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду, що дозволяє вільно контактувати майбутньому вчителю музики у різних формах вокально-виконавської комунікації.

Прогностично-організаційна функція проявляється у побудові особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця і включає моменти фахового цілеутворення та моделювання умов музично-педагогічної взаємодії та фахового саморозвитку як проявів випереджуючого психічного відображення. Ця функція зорієнтовує майбутнього вчителя музики на музично-комунікативний зв'язок, що передбачає специфічне спілкування з

музичним мистецтвом на рівні художньо-музичного діалогу. Вона забезпечує усвідомлення студентами стратегічних орієнтирів, а також власних дій у процесі вокально-сценічної діяльності. Прогностично-організаційна функція потребує від учителя вміння залучити учнів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу творчих навчальних колективів. Ця функція проявляється в умінні педагога розвивати у студентів ініціативу планування спільної діяльності, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координувати спільну діяльність, створювати спеціально продумані ситуації для здійснення виховного впливу. Прогностично-організаційна функція визначає готовність майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування, визначає ступінь гнучкості поведінки студентів у підготовці до сценічних виступів.

Педагогічно-перетворювальна функція віддзеркалює загальну спрямованість майбутнього вчителя в музично-педагогічному процесі на пошук нових, нестандартних рішень, вихід за межі наявного досвіду, на творчу самореалізацію у музично-педагогічній взаємодії. Ця функція забезпечується усвідомленням проєктувальних умінь, що спрямовані на досягнення перетворювальної мети з орієнтацією на активний пошук та використання ефективних засобів формування вокально-сценічної майстерності. Творчо-перетворювальна функція сприяє виробленню у майбутніх учителів музики умінь цілеспрямовано планувати, аналізувати, синтезувати, регулювати, контролювати й оцінювати результативність вокально-сценічної діяльності, що проявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності (Г.Падалка), використання фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи, артистизм виконання вокальних творів. Сутність реалізації творчо-перетворювальної функції полягає в критичному

осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх.

Реалізація вищезазначених функцій в процесі фахової вокально-сценічної підготовки майбутніх учителів музики уможлиблюється шляхом опанування предметним та змістовим наповненням останніх. У процесі цілеспрямованого музично-педагогічного навчання з застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом їх взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій.

Сутність вокально-сценічної майстерності майбутнього учителя музики найповніше розкривається та реалізується у практичній діяльності на основі високого рівня спонукальних мотивів та інтересу до вокально-сценічної діяльності, вільного володіння уміннями та навичками ефективно вирішувати навчальні завдання, готовності до навчально-виконавського спілкування. Обґрунтування теоретичних та методичних підходів до вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики дозволяє запропонувати її визначення як комплекс знань, умінь та навичок, які складають вокально-педагогічну техніку, наявність педагогічного артистизму та володіння технікою сценічного мистецтва, сценічною рефлексією. Отже, сценічна майстерність майбутнього вчителя музики як складова професійної майстерності, інтегрує у своєму змісті творчу взаємодію вчителя з учнями, яка заснована на виразному, образно-емоційному насиченню художньо-пізнавального процесу емоційно-творчою сферою; це уміння увійти на певний час у необхідну роль, що сприяє досягненню бажаної навчальної мети.

Здійснений аналіз об'єкта дослідження сприяв обґрунтуванню теоретико-методичних основ вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики, що дозволило визначити основні напрями вирішення поставлених у дисертації теоретичних та прикладних завдань. У подальшому теоретичному осмисленні й практичному розвитку зазначеного кола питань

запропонований нами теоретико-методичний підхід сприятиме розробці організаційно-методичної системи формування вокально-сценічної майстерності майбутнього учителя музики: від окремої творчої особистості через навчальний музично-педагогічний процес до бажаного наукового результату.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретико-методичний аналіз вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики дозволив зробити такі *висновки*:

- на підставі всебічного аналізу джерел китайського вокально-музичного мистецтва, що полягає у тісному взаємозв'язку між національним мелосом і розмовною мовою, виявлена специфіка китайської вокально-сценічної діяльності, що залежить саме від різноманітності інтонацій та мовних наспівів, які стали найважливішими елементами створення сценічного художньо-музичного образу. Інтонація, із якою вимовляється той чи інший склад, у великій мірі приумножує виразні засоби китайської мови, її здатність виражати все різноманіття понять. Органічний зв'язок музики зі словом та рухами визначив значимість вокальних жанрів мистецтва. Вокальна підготовка майбутніх китайських фахівців щільно пов'язана з музичним театром (з елементами опери), яка об'єднує в собі сольне виконання, діалог, пластичне інтонування, акробатику та вправи з військового мистецтва, які органічно поєднуються майстерно виписаним текстом і технікою його втілення. Спектакль класичного китайського музичного театру є складним й дуже струнким художнім дійством. У ньому все підпорядковане єдиному ритму руху: музика, речитатив, танець, міміка, симфонія фарб. Велику роль у створенні виразного вокально-

сценічного образу в китайському музичному театрі відіграють також маски;

- створення організаційно-методичної системи формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики передбачає врахування *діяльнісного, особистісного, інтегративного, акмеологічного та творчого* підходів. У контексті *діяльнісного* підходу до формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики доведено, що майстерність розкривається тільки в такій практичній діяльності, котра дозволяє розкрити цей феномен як вияв педагогом свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості вчителя у такій музично-педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня. *Особистісний* підхід забезпечує ефективний розвиток творчої особистості й акцентує необхідність надання оптимальних умов для самоорганізації, самовиховання та саморозвитку особистості, що сприяє формуванню вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики. Сутністю *інтегративного* підходу є індивідуалізація вокально-сценічної підготовки студента, що покликана вивести особистість майбутнього фахівця на новий якісний рівень розвитку шляхом особистісного присвоєння фахових знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, шляхом формування нових професійних утворень в структурі свідомості майбутнього фахівця. *Акмеологічний* підхід спрямовує особистість на фахове зростання протягом всього життя, тим самим забезпечуючи самореалізацію майбутнього вчителя, професійний творчий саморозвиток, що дає поштовх для подальшого формування його вокально-сценічної майстерності. *Творчий* підхід вимагає від майбутнього вчителя музики спеціальних зусиль, спрямованих на самопізнання, що дозволяє, у свою чергу, передбачити вироблення у нього умінь цілеспрямовано планувати,

організувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність вокально-сценічної діяльності.

- метою формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики є забезпечення процесів ефективного музично-естетичного навчання школярів на засадах особистісно зорієнтованої педагогіки;
- на основі вивчення українського та зарубіжного досвіду проведений функціональний аналіз вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики. Основними функціями визначено: *діагностично-орієнтаційну*, що забезпечує координування взаємодією когнітивних процесів, сприяє виробленню готовності студентів до формування «Я-концепції», спонукає їх до активної вокально-сценічної діяльності; *пізнавально-інформаційну*, яка сприяє проникненню студентів у сутність явищ музичного мистецтва, розширює їх художньо-асоціативний досвід формування вокально-сценічної майстерності; *конструктивно-оцінну*, що дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення особистісно-розвивального середовища у процесі формування їх вокально-сценічної майстерності; *прогностично-організаційну*, яка зорієнтовує майбутнього вчителя музики на музично-комунікативний зв'язок, що передбачає специфічне спілкування з музичним мистецтвом на рівні художньо-музичного діалогу та забезпечує усвідомлення ними стратегічних орієнтирів, а також власних дій у процесі вокально-сценічної діяльності; *творчо-перетворювальну*, що полягає в критичному осмисленні та творчому розвитку того нового у сфері вокально-сценічної діяльності, що виходить за межі відомих теорій, які певною мірою збагачують їх;
- обґрунтування теоретико-методичних засад та провідних підходів до вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики дозволило нам запропонувати її визначення як організаційно-

методичної системи, яка полягає в єдності інтересу до вокально-сценічної діяльності, комунікативності, спрямованості на творчість, що забезпечить безперервний фаховий розвиток особистості через збалансований комплекс її властивостей, зорієнтований на оптимальне досягнення значущого результату й високий рівень професіоналізму. Отже, *вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музики як складова професійної майстерності, інтегрує у своєму змісті творчу взаємодію вчителя з учнями, яка заснована на виразному, образно-емоційному насиченні художньо-пізнавального процесу емоційно-творчою сферою; це вміння увійти на певний час у необхідну роль, що сприяє досягненню бажаної навчальної мети.*

За результатами першого розділу автором опубліковано такі праці [30; 31; 32; 33].

РОЗДІЛ II

СТРУКТУРА ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх фахівців

Процес підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців передбачає постійне набуття практичного досвіду в галузі музичного мистецтва. Значний потенціал для формування вокально-сценічної майстерності та практичного її втілення містить вокальне навчання студентів інститутів мистецтв. З цієї позиції актуальною є ефективна підготовка майбутніх учителів музики до сценічних виступів. Доцільно зазначити, що вивчити специфіку вокально-сценічної майстерності можна лише за допомогою комплексного аналізу – при поєднанні мистецтвознавчого, психологічного, методико-педагогічного та театрознавчого аспектів. Аналіз різноманітних думок та поглядів, які склалися навколо трактування явища «сценічної майстерності» (Е.Абдуллін, Л.Майковська, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Федоришин, Ю.Цагареллі та ін.), призвів до визначення компонентної структури вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики за такими основними напрямками формування означеного феномену, а саме: мотиваційний, комунікативний, креативний, діяльнісний.

На думку Е. Абдулліна структура вокально-сценічної майстерності вчителя музики полягає у взаємодії художньо-комунікативного, музично-виконавського і художньо-організаційного компонентів, що насичує художньо-пізнавальні процеси емоційно-образною сферою, яка стимулює творчі здібності [1, 58]. Адже розглядаючи діяльність вчителя музики дуже складно, та в певній мірі недоцільно виділяти будь-який елемент вокально-сценічної майстерності як найважливіший, адже лише в комплексі,

доповнюючи один одне вони є ідеальним комплексом фахових знань, умінь та навичок, що здатні забезпечити успішність навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів музики до ефективного здійснення вокально-сценічної діяльності.

Зупиняючись на розкритті структури вокально-сценічної майстерності вчителя музики доцільно підкреслити, що вона включає, на наш погляд, регулятивну та рефлексивну складові, що найбільш сприяє формуванню цього феномену (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Регулятивна та рефлексивна складова вокально-сценічної майстерності майбутніх фахівців

У визначенні провідних напрямів означеного педагогічного явища ми виходили з того, що якість методичного забезпечення формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах та в інститутах мистецтв педагогічних університетів залежить від сформованості відповідних спонукальних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, фахових умінь та розвитку творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі цілеспрямованого фахового самовдосконалення (мотиваційно-регулятивний компонент); у розвитку готовності майбутніх учителів музики до ефективного навчально-виконавського спілкування

(комунікативно-поведінковий компонент); в умінні досконало відтворювати вокально-сценічний образ та у прагненні студентів до творчого самовираження у вибраній царині діяльності (креативно-продуктивний компонент); у фаховій самореалізації майбутніх учителів музики у вокально-сценічній діяльності та яскравому прояві артистизму виконання вокальних творів (сценічно-діяльнісний компонент).

Здійснений аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці підготовки майбутніх учителів музики дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу. Це дозволило нам обґрунтувати вокально-сценічну майстерність учителів музики як цілісне відносно стійке особистісне утворення, що має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, креативно-продуктивного та сценічно-діяльнісного.

Мотиваційно-регулятивний компонент забезпечує стабільний інтерес студентів до вокально-сценічної діяльності. Дослідження показали, що мотивом, тобто головною рушійною силою в діяльності педагога сольного співу є інтерес до педагогіки, з одного боку, і вокального мистецтва, – з іншого. Він виявляється як необхідність сприймання, розуміння, виконання вокального твору, передачі необхідних співацьких навичок для інтерпретації, як потяг до глибоких емоційних переживань, бажання досягнути секретів вокального мистецтва, навчитися розуміти й любити обрану професію.

На думку Н.Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішенням завдань [84, 55].

Характерними проявами мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики, його самосвідомості, формування необхідних професійних рис характеру виступають власні інтереси, потреби, ціннісні орієнтації та цільові

установки. У цьому процесі мотивація стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності. Серед внутрішніх особистісних характеристик, що мають вплив на формування мотивації суб'єкта діяльності, його активності доцільно визначити такі, як темперамент, природні здібності та нахили, впевненість у собі та своїх вчинках, самосвідомість, самооцінку, індивідуальні життєві цінності.

Формування вокально-сценічної майстерності проявляється у вирішенні безмежної кількості як типових, так і оригінальних завдань, що виникають у класі з постановки голосу. Викладач має проектувати результат залежно від вихідних даних, аналізувати ситуацію, що виникла, і знаходити засоби досягнення мети, критично оцінювати одержані дані й формулювати нові завдання. У ході виконання всіх цих завдань викладач використовує різні методи, але особливого значення набувають методи стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності студента. Усі форми вокальних занять (постановка голосу, вокальний ансамбль тощо), будь-яка співацька діяльність студентів на уроці мають сприяти формуванню їх вокально-сценічної майстерності, тобто виробляти у них потяг до самостійного мислення і виявлення ініціативи. Навчити цьому студента може лише педагог, який сам уміє творчо мислити і діяти.

Загальновідомо, що мотиваційні та емоційні процеси є взаємопов'язаними, саме емоційна сфера особистості, представлена почуттями, переживаннями, тощо забезпечує особистісне прийняття професійнозначущих мотивів та цінностей та є з'єднуючим ланцюгом їх співвідношення з системою особистісноприйнятих норм та цінностей. Отже, функціональне значення емоційної сфери особистості в контексті саморегулювання в музично-педагогічній діяльності полягає у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до визначених цілей музично-педагогічної діяльності, позитивного відношення до процесу набуття та реалізації досвіду вокально-сценічної діяльності.

Специфіка та роль мотивації у складному процесі формування вокально-сценічної майстерності вчителя музики полягає в тому, що вона виступає провідною умовою їх фахового зростання. Яскраво вираженого особистісного характеру процесу пізнання основ мистецьких знань додає поєднання всебічного музично-творчого розвитку з удосконаленням техніки постановки голосу та педагогічної техніки як форми організації поведінки вчителя. З цього приводу І.Зязюн зауважив, що педагогічна техніка, як вміння використовувати психофізичний апарат виховного впливу, це володіння прийомами впливу на інших вербальними та невербальними засобами [61, 30].

Необхідність виділення мотиваційно-регулятивного компонента пов'язана з тим, що мотивація діяльності майбутнього вчителя музики є досить складним утворенням, яке вмщує різноманітні види спонук: власне мотиви, інтереси, потреби, прагнення, цілі, установки, що обумовлюють вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій, що є особливо важливим саме в період навчання у ВНЗ. Ідею професійного навчання майбутнього вчителя, зорієнтованого на його особистісний розвиток, набування професіоналізму саме в студентські роки активно розробляють українські дослідники під керівництвом І. Зязюна. На думку дослідників актуалізація розвитку професійно значущих здібностей, умінь та навичок, особливостей педагогічного мислення має відбуватися саме на студентській лаві.

К.Абульханова-Славська стверджує, що розуміння сутності та структури активності неможливе без виявлення джерел її виникнення, взаємозв'язку з іншими особистісними і психічними властивостями, і перш за все взаємозв'язку активності з діяльністю. Активність суб'єкта, як указує К.Абульханова-Славська, ґрунтується на «здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності» [4, 272].

Здійснюючи самопізнання у процесі практичної діяльності, особистість актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, що передбачає процес цілеутворення. „Формування особистості передбачає розвиток процесу цілеутворення, і, відповідно, розвиток дій суб'єкта. Дії, все більш збагачуючись, ніби переростають коло діяльності, яке вони реалізують, і вступають у протиріччя з мотивами, що їх породили. У результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження мотивів, нових видів діяльності» [91, 147].

Проведені дослідження дозволили виявити, що у навчально-музичній роботі студентів мотивація виявляється в особистісно-цінному ставленні до вокально-сценічної діяльності, в естетичному переживанні відчуття задоволення від творчого художньо-виконавського процесу, співпереживанні, емоціях, які виникають у процесі сприймання і виконання вокальних творів. Цей процес вимагає емоційної регуляції, що якісно змінює можливості вокально-сценічної діяльності майбутніх учителів, дозволяє їм адекватно оцінити свої уподобання та фахові можливості.

На думку М.Гриньової дія оцінки завершує процес регулювання перетворюючи його у замкнену систему, чим визначає можливості довільної діяльності учнів. За допомогою оцінки, як зазначає дослідниця, здійснюється зворотній зв'язок, який несе інформацію не лише про правильність чи хибність кінцевого результату, але й дає можливість перевірити особливості варіантів рішень, за допомогою яких отримано результат. Регуляція мотивації студентів у процесі вокальних занять дозволяє об'єднати складові сценічної майстерності, які вимагають від особистості здатності керувати своїми внутрішніми психічними процесами та їхнім зовнішнім проявом. Загалом, важливим фактором якості виконання вокально-сценічної діяльності майбутніми учителями музики, виступає, безпосередньо, вокально-музична інтонація, що концентрує у собі значущість, стильову та жанрову неповторність музичного твору.

Комунікативно-поведінковий компонент сприяє осмисленню оптимального спілкування студента-вокаліста з слухацькою аудиторією. Цей компонент включає вміння вчителя встановлювати та підтримувати демократичні стосунки з школярами, створювати сприятливий психологічний клімат в учнівському колективі. Адже, найбільш рельєфно фахова майстерність майбутнього вчителя музики проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з ними. Комунікативна діяльність фахівця, котра пов'язана з невинним творчим пошуком, націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність майбутнього вчителя музики повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, у чому великого значення набуває загальний рівень його культури та ефективність музично-педагогічної підготовки.

Здатність до оптимального спілкування студента з слухацькою аудиторією є одним з основних аспектів його вокально-сценічної майстерності, тому, що від цієї здібності залежить ефективність творчої взаємодії вчителя з навчальним колективом, морально-психологічний клімат у ньому та результат його художньо-музичної діяльності.

Комунікативно-поведінковий компонент є найважливішою суттєвою характеристикою фахової виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Спілкування – завжди діалог. Зовсім не обов'язково, щоб він відбувався з допомогою природної мови. Адже змістом процесу музичного мислення є не “слова” як такі. Думка, передуючи своєму словесному оформленню, вже існує у нашій психіці у вигляді певної моделі, закодованого у мозку відбитка об'єктивної реальності. І хоча кожна кодова структура базується у певному ступені на вербальних поняттях, котрі є природним ґрунтом для взаємного розуміння між людьми, специфічна сутність різноманітних видів мистецтв, їх експресивний зміст, як відомо не можуть бути адекватно вираженими з допомогою слів. Це тим більше

стосується вокальної музики, як особливої мови спілкування між людьми, що будується на емоційній змістовності різноманітних образів.

На думку Л.Арчажникової, музично-виконавська діяльність ґрунтується на системі знань про об'єктивні дані цієї сфери діяльності [12, 14]. Згідно з даним твердженням, готовність майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування доцільно здійснювати за допомогою вербальних (пояснення, коментування, порівняння тощо), невербальних (міміка, жести, пластичні рухи тощо), музично-виконавських (музикування, пластичне інтонування тощо), комплексних (імідж, стиль музично-педагогічного спілкування) засобів комунікації.

Згідно концепції В.Орлова, фахова діяльність учителя музики є найбільш комунікативною, адже майбутньому фахівцю необхідні вміння встановлювати взаєностосунки з учасниками колективу, спілкуватись з дітьми, батьками, колегами, організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – всі ці професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях “Інших” [126, 199].

Майбутньому вчителю музики в процесі оволодіння вокально-сценічною майстерністю необхідна контактність у різних формах вокально-виконавської діяльності. А розширення спектру виконавських можливостей вокаліста відбувається у підсумковій реалізації процесу роботи над музичним твором, – його публічному виконанні та досягається за рахунок деякого подолання основного обмеження виконавської свободи, точніше – психологічного контакту з слухачами. У мистецькій педагогіці дана проблема стоїть досить гостро, оскільки програма навчання передбачає обов'язкові публічні виступи в найрізноманітніших формах (концерт, конкурс, іспит, залік, академічний концерт, майстер-клас, відкритий урок тощо). Оскільки такі виступи неминуче передбачають соціальну оцінку не тільки змісту виступу, але й усієї особистості співака в цілому, це викликає у виконавця стан, подібний до стресу, який не тільки перешкоджає

виконавській свободі, але часто робить виступ не зовсім вдалим, знецінюючи ту значну підготовчу роботу, яка йому передує.

Отже, у процесі навчальної роботи майбутньому вчителю музики доцільно виробити гнучку позицію поведінки, що сприятиме більш ефективній підготовці до сценічного виступу. Це полягає у створенні таких психологічних ситуацій, за яких між аудиторією та виконавцем існуватиме деяка уявна проміжна ланка (у кожному окремому випадку педагогічної фантазії – своя), що стане відволікати студента від хвилювання. Переключаючи увагу виконавця на уявний об'єкт, й своє хвилювання в ньому, ми тим самим знімаємо страх перед виступом і відкриваємо резерви для вільного самовияву. Це відчуття буде поступово закріплюватися, його можна буде переносити й на інші ситуації публічного виступу, що сприятиме формуванню психологічної стійкості до умов публічного виступу.

Висока майстерність педагога виявляється не в нав'язуванні власних методів, а в терплячій та систематичній роботі по створенню сприятливої бази для усвідомленого, завжди критичного їх сприймання, а також психологічного комфорту з урахуванням суб'єктивного фактора (фізіологічні, психологічні особливості відіграють тут вирішальну роль). Величезне значення для цього має загальна психолого-педагогічна грамотність і наукова ерудиція.

Комунікативно-поведінковий компонент вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики об'єднує такі складові педагогічного артистизму, які вимагають наявності високого рівня емоційності та сформованості емпатійних здібностей. Він включає високий рівень емоційного сприйняття та переживання музики, здатність до співчуття, інтуїтивного розуміння внутрішнього світу та психічного стану іншої людини, розвинені комунікативні здібності особистості, її здатність до налагодження тісного контакту (налагодження такого контакту вимагає високого рівня емпатії) тощо.

Важливе значення у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування відіграє педагогічна імпровізація, адже уміння керувати своїми емоціями відповідно емоційного змісту уроку, уміння реагувати на виникаючі педагогічні ситуації, уміння використовувати умови педагогічної ситуації (відповіді дітей, їх неординарні запитання та несподівані реакції) для досягнення педагогічної мети, уміння виконувати емоційно – вольову дію, засвоївши її мотив та ціль, почуття гумору, уміння використовувати парадокси).

Практично всі видатні музиканти педагоги (серед яких Л. Баренбойм, Л. Коган, Г. Нейгауз, Г. Ципін та ін.) звертали свою увагу та підкреслювали важливу роль спілкування педагога і його вихованця в процесі навчання музиці. Навіть скупий на слова М. Ігумнов, надаючи перевагу можливості безпосереднього показу, все ж таки, з метою розвитку творчої уяви учня, звертався за допомогою до поетичних образів. Варто сказати, що сучасна музична освіта вже має значні досягнення в галузі фахового навчання і підготовки до естетично-виховного спілкування в музично-педагогічній діяльності. Цьому питанню присвячені роботи Л. Коваль, А.Козир, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової.

Креативно-продуктивний компонент виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій та передбачає спроможність особистості до створення нового в процесі фахової діяльності. Завдяки ефективному розвитку емоційної сфери майбутнього вчителя музики створюється можливість досконало розкривати зміст художньо-музичного змісту твору.

Характерною властивістю наявності креативного в діяльності вчителя музики є високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. З позицій акмеологічного підходу оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на рефлексивно-креативній основі. Особливого значення ця властивість набуває у процесі відтворення художньо-

естетичного образу музичного твору. На відсутність цілісного бачення художнього образу музичного твору вчителями музики вказує І.Немикіна. Вона щільно пов'язує проблему виховання креативності у майбутнього вчителя з ефективним пошуком форм, методів, засобів та прийомів, котрі активізують самостійність музичного мислення у процесі інтерпретаційної діяльності. У цьому процесі вона виявила деякий розрив раціонального й емоційного аспектів художньо-музичної діяльності.

Розглядаючи креативність як сукупність тих властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості, доречно додати, що виражає здатність до досягнення конкретної ситуації, що виникає у процесі вокально-сценічних виступів. З цієї позиції найбільш точним було б обговорення не загальної та спеціальної обдарованості, - за висловом Б.Теплова, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких відноситься креативність [162, 122].

Творча природа вокального мистецтва відкриває великі можливості для творчості майбутнього вчителя, тому що вона виявляється не лише у створенні, але й в інтерпретації вокальних творів на основі пізнання композиторського задуму, ідеї, художнього образу, тощо. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють вокально-слухові уявлення, інтелект вчителя, його вокальний і музичний досвід, володіння засобами художньої виразності.

З цих позицій доцільно підходити до специфіки формування вокально-сценічної майстерності вчителя і його впливу на творчу роботу учнів. При цьому слід наголосити, що вокальне мистецтво вимагає від особистості підвищеної емоційності, образності мислення, багатства художніх асоціацій. Адже креативність розвивається саме у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження. Ефективне використання афективних засобів емоційного впливу вчителя, а саме: мімічних показів, виразного погляду, емоційних рухів, загальної

виразності обличчя суттєво впливає на емоційний тонус, самовладання, емоційну сприйнятливість майбутнього фахівця.

Загальновідомо, що основною особливістю діяльності майбутнього вчителя музики є домінуюче значення художньо-творчого начала. Творчість охоплює всі без винятку сфери його діяльності, що і є основною характеристикою педагогічної взаємодії у сфері музичного мистецтва. Визначаючи творчий характер музично-педагогічної діяльності як основної її характеристики, Л.Арчажникова вказує на творчу природу музичного мистецтва як джерела творчості вчителя музики. «Художня діяльність займає в житті особливе місце, - зазначає дослідниця, - вона тісно пов'язана з творчістю. У роботі вчителя музики художня творчість проявляється в умінні цікаво, з захопленням проводити уроки музики та позакласні заняття, яскраво, образно виконувати музичні твори» [12, 13]. На її думку, у роботі вчителя музики є великий простір для застосування великої кількості різновидів творчості, але з позиції нашого дослідження це, перш за все, уміння яскраво відтворити вокально-сценічний образ та виробити здатність до виконавсько-творчої інтерпретації музичних творів.

Креативно-продуктивний компонент вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики включає:

- педагогічну інтуїцію (уміння передбачити реакцію учнів; проблемне та художнє бачення педагогічної ситуації; моделювання емоційної драматургії уроку відповідно до музичного матеріалу, який вивчається; моделювання майбутньої вокально-сценічної діяльності);
- емпатійні здібності (здатність до співчуття; інтуїтивне розуміння внутрішнього світу та психічного стану іншої людини; здатність до емоційного єднання; здатність до налагодження тісного емоційного контакту; відвертість; широка амплітуда емоцій, емоційна витонченість; уміння підбору музичного репертуару, близького до уподобань учня.

У процесі педагогічної взаємодії творчі елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, але важливим є те, що творчість викладача

транслюється та переходить у творчість студентів. Адже найважливішою якістю викладача як творчої особистості є високий рівень емпатії, за висловом В.Леві «мистецтво бути іншим». Значення емпатійності в музично-творчій діяльності вчителя музики величезне, адже емпатія – це співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів. Без цього співпереживання неможливе якісне художньо-музичне виконання хорових творів. Здібність до емпатії проявляється у тому, що вчитель музики під час підготовки до занять ніби стає у позицію студента та відбирає те, що йому цікаво та доступно; тим самим вчитель передбачає труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить сам той шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати учням. Більше того, побачивши, як старанно працює вчитель, як він вболіває за мистецьку справу, учень сам починає співпереживати ті ж самі почуття.

Творча діяльність – необхідна складова частина музично-естетичного виховання школярів, адже особливо широкі можливості для розвитку їх творчого потенціалу створюються саме у процесі музичного навчання. Це пояснюється тим, що специфіка музичних занять полягає в потребі інтересу до даного виду мистецтва, активної роботи думки, уяви, що призводить до бажання проявити себе у самостійній творчості. ”Без музики важко переконати дитину, яка вступає у світ, в тому, що людина прекрасна, а - це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Музика є одним із найтонших засобів спрямування дітей на добро, красу, людяність,” – цей вислів видатного педагога В.Сухомлинського конкретизує нагальне завдання музично-творчого виховання школярів у процесі естетичного виховання [159, 105].

Отже, фахову діяльність учителя музики неможливо обмежити жорсткими рамками вирішення професійно-педагогічних завдань, адже за одностайною думкою дослідників зазначена діяльність має передусім творчий характер. Творчою природою музичного мистецтва та музично-

педагогічної взаємодії визначається, на нашу думку, і творчий характер процесу набуття досвіду вокально-сценічної діяльності у роки навчання у ВНЗ, адже формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики, як інтегративного утворення особистості, що забезпечить творчий характер професійної діяльності фахівця.

Креативно-продуктивний компонент забезпечує виявлення активного пізнавального інтересу майбутніх учителів музики. Загалом, формування пізнавальних інтересів у студентів найтіснішим чином пов'язано з розвитком їх творчої активності. Творчий процес пізнання набуває розвиваючого характеру, коли від найпростіших творчих проявів здійснюється перехід до більш складних і формуються якості, притаманні творчій особистості, – ініціативність, самостійність, цілеспрямованість.

І чим вищою є здатність педагога до співпереживання, співтворчості, тим вище його професійно-творчі результати. Створюючи умови для співтворчості педагога та студента необхідно: «уміння бути іншим, котре складається із знання людей та природи спілкування, уміння сприймати та, нарешті, чисто практичного уміння поводити себе... Крім того, знання себе, сприйняття себе, та найскладніше – уміння себе змінити, тобто уміння бути іншим самому» [52, 135]. Серед основних якостей творчого викладача доцільно виокремити: наявність інтересу до своєї діяльності; підвищену увагу до студентів; тонку спостережливість по відношенню до педагогічних процесів; здатність орієнтуватися в педагогічних ситуаціях; швидко перестроюватись, при цьому проявляючи тактовність, кмітливість, артистизм.

У процесі креативної роботи майбутньому вчителю музики необхідний комплекс розвинених артистичних якостей та здібностей, за допомогою якого буде здійснюватися його активна підготовка до продуктивної вокально-сценічної діяльності. Цей комплекс включає такі основні професійно значущі якості та здібності, а саме:

- яскраво виражену екстравертивність, спрямованість особистості на плідне спілкування;
- виразність, здатність до перевтілення, до співпереживання, відкритість та безпосередність у спілкуванні;
- емоційна виразність, усвідомлена, багаторівнева саморегуляція, вольове управління своєю поведінкою.

Необхідний комплекс розвинених артистичних якостей та здібностей майбутнього вчителя музики у процесі продуктивної вокально-сценічної діяльності, органічно поєднується з його музично-педагогічними здатностями, серед яких доцільно виокремити такі: готовність до творчої імпровізаційної роботи, уміння цілеспрямовано досягати мети, самореалізація, уважність, самоконтроль, гнучкість та емоційність, тощо.

Музично-педагогічна діяльність вимагає від майбутнього учителя музики наявності різноманітних розвинених здібностей, серед яких доречно виокремити: дидактичні, експресивні, перцептивні, організаторські, сугестивні, академічні. Саме такий набір здібностей та системоутворюючих якостей особистості, тією чи іншою мірою включає в себе акторські здібності вчителя, стаючи при цьому більш виразними та дієспроможними.

На нашу думку, у процесі підготовки майбутнього учителя музики до продуктивної вокально-сценічної діяльності, такий комплекс здібностей набуває особливого значення, адже розвиток творчої індивідуальності учня дійсно вимагає від учителя не лише обізнаності в галузі вікової психології та методики музичного навчання, а й високого рівня емпатійності, при чому робота над вокально-музичним твором та створенням його яскравого художнього образу – високого рівня виразності.

Сценічно-діяльнісний компонент передбачає готовність майбутнього вчителя музики до виступів перед аудиторією слухачів, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності.

Цей компонент орієнтує майбутнього вчителя музики на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування. Діяльнісний

компонент щільно співвідноситься з потребами, цілями та мотивами. Розуміння внутрішніх мотивів у студента в процесі формування основ вокально-сценічної майстерності не може з'явитися само по собі – без усвідомлення особистісних мотивів: уміння дати оцінку своїм імпульсам та відчуттям усвідомлено, тобто у поняттях (одне з розумінь усвідомленого – означає у поняттях, неусвідомленого – у почуттях, емоціях, інтуїції) – є не що інше, як здатність оцінки зовнішніх впливів внутрішніми умовами індивідуальності. Лише після вироблення уміння оцінити свій внутрішній світ у поняттях – створюються передумови для оцінки внутрішніх імпульсів студента, але вже через зворотні зв'язки – шляхом розшифровки дій та понять до рівня імпульсів та мотивів. Таким чином діяльнісне спілкування чи зворотній зв'язок на рівні понятійного передбачає проникнення кожного учасника взаємодії у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту основних понять, як найбільш ефективних форм спілкування [154, 16].

Як показує практика, великий відсоток педагогів і до цього часу не бачать прямого зв'язку між цілеспрямованим розвитком педагогічної майстерності, образно-емоційною складовою якої є вокально-сценічна майстерність та підвищенням ефективності їх музично-педагогічної діяльності. Це в значній мірі стосується майбутніх учителів музики, адже в процесі підготовки молодих фахівців пріоритет цілком справедливо віддається вихованню уміння "живого показу", умінню безпосереднього впливу через сценічне виконання вокальних творів. Це природно, адже вчитель музики, який не вміє гідно проілюструвати музичний твір, який він запропонував своєму вихованцю, подати йому яскравий приклад показу цього вокального твору, навряд чи зможе бути гарним прикладом молодому виконавцю [128, 123].

Наше дослідження показало, що формування вокально-сценічної майстерності студентів має послідовний і активний характер у разі, якщо викладач користується такими прийомами: добираючи необхідний репертуар

для студента, включає твори, які можуть послугуватися основою для розвитку конкретних творчих навичок і в той же час відповідати дидактичним завданням його професійного зростання; з метою формування у студентів асоціативного мислення використовує аналогічний матеріал із суміжних галузей інших видів мистецтв; застосовує різноманітні форми роботи, що сприяють створенню на заняттях атмосфери творчої активності, зацікавленості (словесно-ілюстративну, «пошукову» тощо); розробляє серії творчих завдань і знаходить найефективніші форми їх постановки перед студентами; уникає одноманітності у проведенні занять, виходячи із завдання кожного уроку і водночас пам'ятаючи про головну мету – виховання майбутнього фахівця.

Знання психологічних механізмів творчого музичного мислення співака допоможе як студенту, так і педагогу більш осмислено підходити до процесу формування вокально-сценічної майстерності, при цьому вирішуючи проблеми стимулювання творчої активності майбутнього вчителя музики. Перехід конкретних життєвих вражень у вокально-художні образи розкриває етап творчого вокально-сценічного узагальнення – тобто процес типізації як засобу надання безпосередньому відчуттю вокально-естетичної значимості. І найголовніше, для майбутнього вчителя музики, у процесі вокально-сценічної діяльності не йти на компроміс, що часто деформує творчу особистість, а послідовно відстоювати свою манеру виконання вокальних творів, адже індивідуальне сприйняття світу обумовлює неповторність створення кожного вокально-художнього образу.

Значний досвід, накопичений театральною педагогікою в галузі аналізу емоційних станів у комунікаційному процесі, засобів саморегулювання та експресії, аудіо та візуалізованого контакту тощо, без сумніву буде корисний для розуміння аналогічних методів у праці музиканта-педагога і допоможе вчителю ефективно оволодівати сценічною майстерністю як основою педагогічного мистецтва. З цього приводу І.Зязюн зазначав, що педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. У цьому може

прислужити система К.Станіславського, яка розглядає «органічну природу людини-творця, актора. Це цілковито відповідає життєвим реаліям, тому, що для вчителя важливо усвідомити принципи театральної дії, її закони. У ній вперше розв'язуються питання свідомого оволодіння підсвідомим. Система К.Станіславського – наука не лише про акторську творчість, а про те, як спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, й особливо сценічні. Вона – важливий засіб підвищення коефіцієнта корисної дії у творчій діяльності» [61, 18].

Доцільно зазначити, що в теорії педагогічної науки майже відсутній розділ, присвячений розвитку умінь, які формуються на підсвідомому рівні. Проте цій складовій фахової підготовки приділяється окрема увага в театральній педагогіці. Здібності на рівні підсвідомості формуються постійною напруженою працею. Тренування потребує дотримання певних правил та виконання численних різноманітних вправ. У досягненні належного результату, як здійсненні педагогічного задуму, неприпустимий принцип "взагалі", чи "приблизно". Приблизність у здійсненні задуму спотворює і сам задум.

Система виховання актора К.Станіславського до сьогодні залишається надзвичайно актуальною і не лише для театральної педагогіки, адже в ній виведено закон, який уособлює закономірність функціонування мистецтв, в основі яких лежить ефективне спілкування. Ряд дослідників вбачає у цій системі лише елементи внутрішнього та зовнішнього самопочуття як головні впливові чинники актора. Доцільно звернути особливу увагу на іншу основоположну ідею – фізичну дію. Розуміння К. Станіславським дії як єдності фізичного і психологічного виключає виокремлення елементів внутрішньої чи зовнішньої тілесної чи душевної поведінки виконавця дії, а передбачає їх континуумність, цілісність, а отже і єдність методу та відповідної педагогічної техніки. Саме тому майстерність педагога і актора зумовлюється трьома взаємозумовленими складниками: відповідно *теорією*,

технікою та методами роботи над матеріалом, його організацією і впровадженням в дію.

Якщо теорію можна опанувати відносно легко й швидко, то технікою доцільно оволодівати поступово, напруженим тренуванням, доводити її до рівня підсвідомої, рефлексивної діяльності. Це в котре свідчить про те, що розвиток професійної майстерності, важливим елементом якої є вокально-сценічна майстерність, потребує спеціальної роботи студента та розробки відповідних методик, які враховували б весь великий досвід театральної педагогіки в цій галузі.

Сценічно-діяльнісний компонент включає одну з основних категорій вокально-сценічної майстерності, театального та педагогічного артистизму, а саме, категорію *перевтілення*. Ця категорія допомагає майбутньому вчителю музики виявити сутність визначеного нами феномена. Сценічна майстерність у педагогічному контексті передбачає перевтілення, однак сама категорія перевтілення стосовно педагогіки – поняття відносне, і не так легко віднаходиться в творчості педагога. На думку дослідників, педагогічне перевтілення – це категорія особливого роду. *По-перше*, воно проявляється в тому, що все, що довгий час було предметом вивчення і вживання постає перед вчителем на уроці ніби перший раз і спостерігається здивованими очима. Таким чином педагог заражає учнів відчуттям новизни та несподіваності. *По-друге*, сценічна майстерність педагога полягає в перевтіленні в того учня, з яким він зараз працює. Від учителя вимагається вміння моделювати внутрішній світ дитини на основі зовнішніх ознак.

Таким чином педагогічне перевтілення вимагає акторських здібностей – *уміння стати іншим*, та поправки на специфіку педагогічної діяльності – *залишаючись собою*. Крім того, стосовно педагогіки та педагогічної дії можна говорити про перевтілення емоційне (відповідно художнього образу та емоційного змісту музичного твору) та драматургічне (відповідно емоційній драматургії уроку).

Музичне мистецтво є засобом відображення реальності: образів природи, різноманітності звуків та барв, і, звичайно, гами почуттів та переживань людини. Необхідність уміння перевтілення для майбутнього вчителя музики наочна, адже в процесі навчання виконавському мистецтву він неодмінно знайомить своїх вихованців з творами композиторів різних епох, музика яких має різноманітний емоційний стан та по різному впливає на слухачів. А отже, наочною є необхідність перевтілення у виконавському, інтонаційному та мімічному плані самого вчителя, тобто підпорядкування його психічного стану емоційним потребам уроку. Уміння вчителя перевтілюватися в образ музичного твору, підпорядковуватися інтонаційно – образній атмосфері уроку значно полегшує сприйняття дитиною музичного матеріалу, а емоційне його розуміння полегшує опанування технічних складнощів. Виконавське мистецтво майбутнього вчителя музики передбачає вміння виразного, досконалого, емоційно цікавого виконання не лише голосом, а й у супроводі; уміння досконало втілювати художньо-музичний образ у виконавській діяльності; імпровізаційні, інтерпретаційні та концертмейстерські уміння.

У зв'язку з поняттям перевтілення, яке є одним з центральних у процесі формування вокально-сценічної майстерності дослідники пропонують розвести поняття «артистизм» та «акторство». «Справжній артистизм не лише вимагає загибелі на справді. А неможливий без такої жертви, ... не буде переконливим в у самому головному – у втіленні живої реальності. Акторство нагадує маску, яка приховує істинний стан в той час, як артистизм це не лише гра в когось, це перш за все стан душі, здатної на певний час не просто здаватися кимось, а бути ним. У такому контексті сценічна майстерність ні в якому разі не зводиться до володіння комплексом прийомів, які дозволяють хвилювати інших залишаючись із спокоєм в душі», – зазначає О. Булатова [136, 49].

Досліджуючи вокально-сценічну майстерність, яку формує у студента викладач з постановки голосу, доцільно звернути увагу й на інші види його

діяльності. Оскільки вся робота з формування необхідних співацьких навичок пов'язана з вивченням вокальних творів (вокалізів, романсів, арій, народних пісень), діяльність викладача вимагає не лише знання характеру твору, його вокально-технічних і вокально-виконавських труднощів, але й творчого їх осмислення – вміння поєднати їх із специфікою вокального апарату студента, його психофізіологічними особливостями. Багатство музичної і вокальної (психофізіологічної) уяви, вдумливе ставлення до змісту твору підказують викладачеві шляхи до його реалізації, тобто знаходження тих вокально-технічних і вокально-виконавських прийомів, які необхідні конкретному учню й які той має творчо переробити згідно зі специфікою свого голосового апарату.

Визначена компонентна структура формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики цього напрямку у вищих музично-педагогічних закладах може ефективно функціонувати за умови взаємозв'язку та взаємодії всіх її компонентів (мотиваційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, креативно-продуктивного та сценічно-діяльнісного) (рис. 2.2).

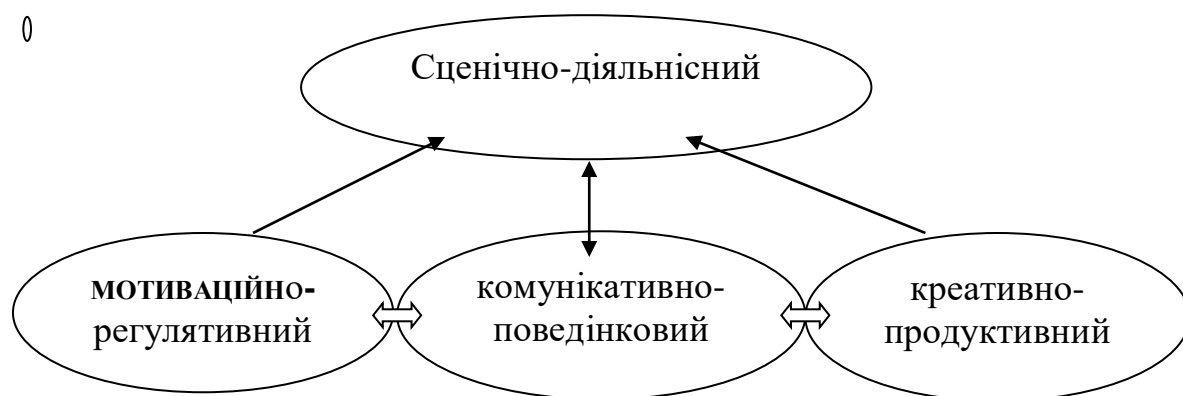


Рис. 2.2 Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики

Отже, проведений структурний аналіз дозволив виокремити складові формування вокально-сценічної майстерності у китайських студентів, до яких віднесено мотиваційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий,

креативно-афективний та сценічно-діяльнісний компоненти, що у взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності забезпечують цілісність досліджуваного феномену.

2.2. Критеріально-рівневий аналіз вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики

Для визначення ефективності формування вокально-сценічної майстерності у китайських студентів – майбутніх учителів музики, необхідно мати чіткі ознаки та параметри вимірювання досліджуваного феномена. Такими ознаками у педагогічних дослідженнях слугують чітко визначені критерії та показники, «що відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається» [168, 157]. Доцільно зазначити, що поняття «критерій» (з грецької - засіб, переконання, мірило) у науковій літературі розглядається як ознака, на основі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чогось [43, 181]. Саме науково обґрунтовані критерії, як «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику досліджуваного феномена, визначити рівні його сформованості та простежити динаміку розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи. Тож, розробка критеріїв та показників вокально-сценічної майстерності китайських студентів була найбільш відповідальним і складним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

Визначаючи структуру особистісного професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін В.Орлов виокремив три групи основних критеріїв, а саме: афективно-мотиваційних, нормативно-регулятивних та поведінкових. З цього приводу він зауважив, що «часткові критерії та їх показники допомагають встановити провідні тенденції професійного становлення та розвитку художньо-педагогічної культури, постановки мети і розробки технології, запроектувати закономірності

психічних процесів, сприйняття, усвідомлення, осмислення рівнів творчої діяльності» [126, 107].

Відповідно до визначених структурних компонентів нами були розроблені критерії оцінювання і показники сформованості вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики. Розроблений критерій – **мотиваційно-регулятивного компоненту** – дав змогу з'ясувати *міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності* та такі показники: 1) інтерес до вокальної-сценічної діяльності; 2) цілеспрямованість студентів на фахове самовдосконалення.

Критерій, що віддзеркалював *міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності* розкривав головний його показник 1-й – інтерес до вокальної-сценічної діяльності.

Різноманітність прояву інтересу в житті кожної особистості і суспільства взагалі, його важливість і визначальний вплив на якість будь-якої діяльності людини зумовили складність й багатогранність розуміння вченими цього історичного феномену.

Віддає перевагу емоційному елементу інтересу й сучасний американський психолог К. Ізард. Він розглядає інтерес як “форму афекту”, одну з фундаментальних емоцій (інтерес-збудження): “Це єдина мотивація, яка може підтримувати повсякденну роботу нормально. Він (інтерес) необхідний для творчості. Учений підкреслює зв'язок інтересу з прагненням людини до відкриттів, яке називає “вершиною людського розвитку” і “неспецифічним виявом людського інтересу, який робить людську природу здатною до майже необмеженого резонансу” [93, 52].

Встановлено, що продуктивність діяльності, її процес і результати визначаються, по-перше спрямованістю мотивів, їх змістом, по-друге, ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту, що в цілому створює своєрідність мотивації майбутнього вчителя музики до вокально-сценічної діяльності. Звідси і визначаються підходи до структурування наявних мотивів.

Найпоширенішим є поділ мотивів на такі групи:

- мотиви закладені в самій навчальній діяльності (інтерес до знань, інтерес до процесу навчання);
- мотиви, які лежать поза межами навчальної діяльності (широкі соціальні мотиви, вузькоособистісні, негативні).

Таку класифікацію запропонували Л.Божович, П.Якобсон.

Відомі й інші класифікації мотивів які розрізняються як кількістю мотивів (від 4 до 31), так і за якісним складом.

З приводу виокремлення пізнавального інтересу з-поміж інших мотивів існують різні думки. Так В.Лежньов не вважає інтерес мотивом оскільки “він не володіє власною спонукальною силою”. В.Оконь, навпаки, розглядає інтерес як мотив, що виникає в процесі навчання і одночасно бере у ньому участь. Близький до цієї позиції Д.Берлайн, який відводить інтересу (цікавості) роль провідного, але не єдиного мотиву дослідницької поведінки та мислення. Дж.Брунер розглядає інтерес окремо в системі мотивів, водночас підкреслює, що дієвість мотивів, їх спонукальна сила зумовлена опорою на активний інтерес.

О.Леонт'єв вважає інтерес провідним мотивом навчальної діяльності який надає своєрідності іншим мотивам, визначає весь характер мотивації в цілому [92, 103].

У наукових дослідженнях Л.Божович, Н.Морозової, Л.Славіної виявлено, що навчання яке ґрунтується лише на широкій соціальній мотивації, не сприяє результативності навчання, мало впливає на психологічний розвиток особистості. Б.Анан'єв ієрархію мотивів вважає довершеною: провідними вважає як пізнавальні, так і соціальні мотиви.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити основні аспекти і напрямки дослідження: методологічний, філософський, психологічний, дидактичний і методичний. Зазначається, що вивченню інтересу як соціального явища відводилось значне місце у всіх філософських системах починаючи з античності [78].

Учені Арістотель, Демокріт, Лукрецій, Спіноза визначають “потребу” як першопричину способу життя людей, вчинків, окремої людини й розвитку суспільства в цілому [167]. Найбільш істотною для розвитку зазначених поглядів була спроба створити теорію інтересу, яку здійснив Гельвецій. У книзі “Про розум” він проголошує інтерес “пружиною духовного розвитку людини”, “всесильним чаклуном, який змінює в очах всіх сущих від усякого предмета” [167, 75].

Як мотив навчальної діяльності пізнавальний інтерес має ряд переваг над іншими мотивами (обов’язку, досягнення, престижу тощо). Адже він проявляється в ситуаціях коли учень прагне удосконалити діяльність яка йому подобається.

Роль пізнавального інтересу в процесі навчання багатозначна. Він постає засобом живого, захоплюючого навчання, сильним мотивом, що зумовлює інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності стійкою рисою характеру, яка сприяє фаховому самовдосконаленню студентів у процесі вокально-сценічної діяльності.

Провідним для психічного розвитку дослідники вважають інтерес і потребу в нових враженнях. Ця потреба вважається “найважливішою спонукальною силою всього психічного розвитку в онтогенезі; на її ґрунті розвиваються й інші потреби”, наприклад у професійному зростанні різних видах комунікації тощо [4, 119].

Пізнавальний інтерес на шляху свого розвитку звичайно характеризується пізнавальною активністю, усвідомленою спрямованістю на певний предметний зміст і вид творчості. Наявністю пізнавального інтересу можна пояснити прагнення людини проникнути в істотні зв’язки, відношення, закономірності пізнання, досягти результативність у провідній діяльності. Теоретичний інтерес пов’язують як із прагненням пізнати складні теоретичні питання і проблеми конкретної науки, так і намагання використати їх як інструмент пізнання.

Взаємозв'язок мотивації і пізнавального інтересу – явище складне й багатоаспектне. Передусім у структурі мотивації інтерес може грати провідну роль, а може бути підпорядкований іншим мотивам. Пізнавальний інтерес тісно пов'язаний зі змістом провідної діяльності та раніше від інших мотивів усвідомлених ним; у порівнянні з іншими має менш ситуативну залежність. Як стійка якість особистості, що формується, він проявляється в найрізноманітніших обставинах і відбиває найбільш значущі сторони розвитку особистості (волю, інтелект, почуття), що характеризується об'єктивними умовами прояву та розвитку, чіткими ознаками, що уможливають його вимір і керівництво процесом розвитку.

Інтерес детермінує навчальну діяльність у цілому, зумовлюючи самоудосконалення учня, появу мотивів “власного здоров'я”. Завдання полягає в тому, щоб формувати пізнавальний інтерес як провідний мотив навчальної діяльності, підтримувати його в режимі домінування над іншими. Що стосується останнього висновку то його реалізація лежить у площині педагогічних пошуків.

Важливими параметрами розвиненого інтересу вважається зміна його глибини: від інтересу до яскравого предмета, об'єкта, факту – до глибших знань, які відбивають зв'язки, відношення, закономірності в навколишній дійсності. У ході розвитку пізнавального інтересу в учнів мотиви діяльності стають більш усвідомленими, що сприяє появі домінуючого інтересу. На даному рівні розвитку ця якість характеризується динамічністю: знання засвоєні дитиною, застосовуються варіативно в різноманітних умовах, а діяльність виражається активністю, вольовими зусиллями у досягненні мети.

Сучасна вища школа, попри всі новації, які її торкнулися в останні роки, все ж оцінює якість навчання за рівнем сформованості знань, умінь і навичок, майже не торкаючись змін, які внаслідок цього процесу відбуваються в сфері духовних і пізнавальних потреб, винятково важливих для саморозвитку, самоствердження особистості, її самовдосконалення й самореалізації в певному виді діяльності. Вплив мотивів на якість

сприймання інформації “підвищує сприйнятливність до об’єкта актуальної мотивації. ...Особистість неначе резонує, налаштовується на сприймання того, що для неї актуально значуще” [143, 402].

Таким чином пізнавальний інтерес відбиває найбільш значущі сторони розвитку особистості (волю, інтелект, почуття) і характеризується об’єктивними умовами появи і розвитку. Роль пізнавального інтересу в процесі вокально-музичного навчання багатозначна. Він постає засобом живого, захоплюючого навчання, сильним мотивом, що зумовлює інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності стійкою рисою характеру, яка сприяє самовдосконаленню. Доцільно зазначити, що регуляція інтересу до вокально-сценічної діяльності об’єднує групу складових сценічної майстерності, які вимагають від особистості майбутнього вчителя музики здатність керувати своїми внутрішніми психічними процесами та їхнім зовнішнім проявом.

Другий показник сформованості *мотиваційно-регулятивного* компоненту (*цілеспрямованість студентів на фахове самовдосконалення*), охоплює комплекс знань вокально-сценічного тезаурусу (вокально понятійно-термінологічних, теоретичних знань пов’язаних з будовою голосового апарату, його основних фізіологічних і акустичних особливостей; якостей і звукових характеристиках (співочих регістрів, тембрових фарб, дихання, дикції, співочої опори, принципів формування співочого звука тощо). Вироблені у процесі вокального навчання знання, уміння й навички необхідно спрямувати на створення художньо-музичного образу, адже вокально-сценічне навчання – це передусім спілкування з мистецтвом, що пронизано, передусім, емоційним забарвленням. Як наголошує Г.Падалка, «мистецька діяльність є специфічним видом діяльності, основу якої мають складати позитивні емоції» [128, 16].

Мотиваційна цілеспрямованість майбутнього фахівця спонукає його до практичної вокально-сценічної діяльності, при цьому виступаючи сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов його активності, тим самим

визначаючи спрямованість. Стосовно реалізації цілеспрямовання на індивідуальних практичних заняттях у класі з постановки голосу, доцільно зазначити, що здійснюється спрямування за такою логічною побудовою: діагностика індивідуального рівня готовності майбутнього вчителя музики до вокально-сценічної діяльності; цілеспрямованість на залучення школярів до концертних виступів; ставлення студента до обраної професії вчителя музики.

Цілепрямованість майбутніх учителів музики на фахове самодосконалення, позитивне особистісне ставлення до вокального мистецтва, інтерес до майбутньої професії є тим джерелом енергії, що забезпечують успішність навчальної діяльності студентів, зокрема їх вокально-сценічної підготовки.

Другий структурний компонент вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики – **комунікативно-поведінковий** забезпечував критерій, що визначав *ступінь готовності майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування* і відповідні показники, а саме:

- 1) контактність у різних формах вокально-виконавський комунікації;
- 2) гнучкість поведінки студентів у підготовці до сценічного виступу.

Основне поняття I-го показника *контактність* ми розглядаємо з позиції її традиційного тлумачення. Під *контактністю* (від лат. contactus – дотик) [148, 551], ми розуміємо безпосередній зв'язок, спілкування, взаємодію під час навчально-виконавської роботи, певну узгодженість дій, властивістю особистості, яка легко вступає в контакт з аудиторією, без певних зусиль установлює толерантні, навчально-пізнавальні або ділові стосунки.

Вокально-виконавську комунікацію (від лат. communicatio – зв'язок, повідомлення) ми розуміємо як вид творчо-виконавського спілкування в даній галузі, що ґрунтується на специфічній формі повідомлення інформації, взаємодії педагога \longleftrightarrow виконавця”, “виконавця \longleftrightarrow слухачької аудиторії” [217, 145].

«Художня комунікація – це здійснення інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора й реципієнта, передача останньому художньої інформації, що містить певне відношення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації» - визначав Ю.Борев [20, 318]. Посередником цієї передачі є художній твір, а у виконавських видах мистецтва (музика або театр) і виконавець. У ході художньої комунікації в адресата (художника) виникає три типи відносин: автор – дійсність, автор – реципієнт, автор – художній процес. Кожна з істотних ланок і часток художньої комунікації вивчає особлива дисципліна «Психологія мистецтва», що включає семіотику мистецтва, теорію художньої інформатики, теорію художньої рецепції, герменевтику, аксіологію, теорія масової комунікації [20, 319].

Кожний вид мистецтва породжує свій тип художньої рецепції, по каналах якої здійснюється специфічний вплив на особистість, незамінне ніякими іншими художніми враженнями й типами художнього сприйняття.

Зокрема *вокально-виконавська комунікація* передбачає передачу художнього повідомлення засобами синтезу музичного матеріалу і художнього тексту, за допомогою засобів музичної і літературної виразності, забарвлюючи її ще й емоційним компонентом. Художній текст несе в собі концептуальне навантаження і ціннісно орієнтаційні повідомлення і головне є актом передачі художньої ідейно-сміслової інформації [20, 321]. Характер інтерпретації, вся суть комунікації (наукової, ділової, художньої), обумовлено якістю тексту.

Наукове прочитання не вимагає інтерпретації тексту: він прочитується спрощено завдяки однозначності змісту й визначеності обсягу думки, ув'язненого в наукових термінах. Інтерпретація художнього тексту обумовлюється комунікативною ситуацією й припускає виявлення його аналогії з дійсністю «за допомогою подоби». У силу цього, на відміну від наукового тексту, художній текст може мати безліч прочитань. Однак багатозначність прочитання художнього тексту не безкінечна, не абсолютна, а має свої межі, адже йому властива певна амплітуда коливань

навколо «вісі» основного змісту. За межами крайніх крапок цієї амплітуди прочитання стає неадекватним тексту. Хоча сприйняття художнього тексту варіативно, він містить інваріант цих різночитань і дає стійку програму художньої рецепції. При всій залежності тексту від особистості реципієнта, його настрою, життєвого й художнього досвіду, ця програма має тверді, стійкі параметри, обумовлені об'єктивним змістом художнього тексту, закріпленими в ньому художньою концепцією й ціннісними орієнтирами. Реципієнт-слухач, сприймаючи художній текст вокального твору, втягується у співтворчість, що народжує вимисел. Відношення до тексту реципієнта має своєрідне тлумачення [20, 333].

На відміну від ділового тексту художнє повідомлення будується на специфічній моделі комунікативних відносин. Для художнього тесту характерно:

- закінченість, завершеність, неможливість втручання ззовні й одночасно мінливість змісту, що утворює певне поле повідомлення як специфічне середовище художньої комунікації;
- предмет, про який мова йде в тексті, поза цим тестом не існує;
- поле відносин, на основі якого виникає комунікація з вигаданим текстом, не існує до сприйняття цього тексту.

У процесі художньої комунікації виникає *поле відносин* реципієнта – сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів та своєрідне сприйняття повідомлення. Сприйняття залежить від визначальних передумов – знань, почуттів, переживань реципієнта, від характеру повідомлення й обставин (часу й місця) його змісту. Актуальність повідомлення визначається його важливістю для одержувача в тому розумінні, що має як відправник. Процес комунікації реалізується, коли поле відносин одержувача інформації (слухачів) збігається з визначеним текстом і полем відносин відправника.

Контактність студентів у різних формах вокально-виконавської комунікації спирається на мистецтво гнучкості поведінки, виразності рухів, міміки, інтонацій. Ці форми вокально-виконавської комунікації є дуже важливими для оволодіння майбутнім учителем музики вокально-сценічним мистецтвом яке спирається, за визначенням Б. Ліхачова, на чітку та відверту, з урахуванням психології сприйняття життя учнем, педагогічну взаємодію, що дозволяє не тільки показати себе, а й зробити педагогічний вплив більш ефективним. «Багато чого дає вчителю й сценічне мистецтво, - зазначив Б.Ліхачов, - Воно яскраво та переконливо змальовує справжнє ставлення та психологічний стан людини» [97, 103].

Другий структурний показник **комунікативно-поведінкового** компоненту – гнучкість поведінки студентів у підготовці до сценічного виступу – забезпечував критерій, що визначав *ступінь готовності майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування*.

Гнучкість поведінки студентів у підготовці до сценічного виступу обумовлена виробленням комплексу вербальних та невербальних засобів музично-педагогічної комунікації, адже цю поведінкову групу складають здібності, уміння та навички, що пов'язані зі здатністю особистості до самовираження, виразності, здатності транслювати свої думки та почуття. У цьому контексті доцільно розглянути таке поняття як акторська майстерність, яка вимагає необхідного таланту – спостережливості, уваги, уміння відбирати й узагальнювати свій життєвий досвід, фантазію, пам'ять, контролювати темперамент, такі засоби голосової виразності, як гарна вокальна дикція, тембральні фарби голосу, інтонаційне розмаїття, жести, міміка, пластичне інтонування, тощо.

Третій структурний компонент вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики – **креативно-продуктивний** забезпечував критерій, що визначав *міру здатності на емоційний відгук майбутнього вчителя музики у процесі виконання вокальних творів* і відповідні показники, а саме: 1) здатність до виконавської творчої інтерпретації; 2) уміння

відтворювати вокально-сценічний образ.

Перший показник сформованості *креативно-продуктивного* компонента вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики – *здатність до виконавської творчої інтерпретації* – з позиції нашого дослідження ми розглядаємо його як активне співпереживання, спроможність пропустити чужі почуття крізь власне серце. Але це також вибір, визначена життєва позиція, володіння своїм голосом, рівень виконання певних вокально-технічних завдань. Отже, чим яскравіша вокально-сценічна майстерність студента з притаманною йому індивідуальністю, з визначеною спрямованістю, життєвим і фаховим досвідом, тим впевненіше почувається він на сцені, тим більш самостійною і оригінальною буде його творчість. Тобто, внутрішнє життя особистості, взаєностосунки з людьми, ставлення до власної професії, моральні та культурні цінності – все це є джерелом і змістом життя на сценічній виконавській творчій інтерпретації в образі іншої людини.

Будь-яке мистецтво досліджує своїми засобами людську душу, суперечності в характерах і долях, боротьбу ідей, відносини людини і суспільства, її життя у часі та просторі. Чим більш знакова особистість співака, тим цікавішою є його творча діяльність, а чим досконаліше володіння вокальною професією, тим ширші його можливості для самостійної інтерпретаційної творчості. Виконавець відбирає із власного досвіду (життєвого і професійного) все, що наповнює той чи інший вокально-музичний образ, дає йому друге народження. У цьому полягає важлива особливість вокально-виконавського мистецтва.

У процесі виконавської творчої інтерпретації акт співтворчості виводить співака-виконавця на рівень співавтора разом із композитором, поетом, лібретистом, і дуже часто обдарованість співака доповнює, розширює межі того чи іншого вокального образу, надаючи йому глибини та художньої масштабності. Поза тим, у роботі вчителя музики можна простежити, як у міру проективності створюваних художньо-музичних

образів, їхнє втілення додає ще й додатковий психотерапевтичний ефект: позбавляє учнів страху сцени, м'язового напруження, певних психологічних комплексів тощо.

Цей показник креативно-продуктивного компонента вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики передбачає емпатійне переживання студентами художньо-образного змісту музичного твору та побудови на його основі виконавського образу; активізацію процесів самоспостереження; спонукання до творчого самовираження у музично-виконавській діяльності; формування емоційної гнучкості, варіативності поведінки в умовах публічного виступу. Адже творча особистість, що постійно розвивається, зберігає високий рівень емпатійності на протязі усього життя. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей вчителя, що розвивається в творчому процесі.

Другий показник сформованості *креативно-продуктивного* компонента вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики – *уміння відтворювати вокально-сценічний образ*. Уміння створювати вокально-сценічний образ вокального твору народжується крізь вокально-сценічну майстерність людини і невідривно пов'язаний з особистістю самого співака (психофізіологічний фактор тут відіграє одну з найважливіших ролей). У кращих зразках вокально-сценічної майстерності, дуже важко знайти межу між особистістю персонажа та особистістю виконавця. У хвилини творчості і натхнення ця межа не відчувається і самим співаком.

Отже, народження в процесі вокально-сценічної діяльності живого мистецького образу, індивідуального і водночас типового, є процесом перевтілення, який можна розглядати як саму сутність творчого процесу формування вокально-сценічної майстерності. Важлива особливість виступу на сцені полягає в тому, що тут акт творчості актора (створення художньо-музичного образу) протікає на очах у слухачів. Завдяки цьому вокальне мистецтво має величезні можливості духовного впливу на аудиторію. Тому, особливе значення має акторська поведінка на сцені. Довгий час сценічна

майстерність, як особистісна характеристика педагога, та складова його педагогічної майстерності, яка забезпечує естетико-виховний вплив, зокрема, та успішність навчально-виховного процесу в цілому, випадав з поля зору науковців. Вивчаючи та описуючи досвід досвідчених учителів, слід зазначити, що вони інтерпретували його як певний феномен, що властивий даному педагогічному обдаруванню.

Уміння яскраво відтворювати вокально-сценічний образ як значимий показник вокально-сценічної майстерності полягає у поєднанні в особистості співака-людини та людини-ролі. Саме це злиття породжує найбільше диво вокально-виконавської майстерності – на сцені невідомій раніше особистості із своїм характером, ставленням до світу, із своєю неповторною долею вірять слухачі, за нею йдуть, їй співчують. Саме тому вокально-сценічні образи, тобто сила вокально-сценічної майстерності мають катарсичну силу та спроможність очистити душу, адже:

- *по-перше*, вони чутливо реагують на проблеми сучасності (маємо на увазі феномен злиття вокаліста-людини і людини-ролі);
- *по-друге*, вони є впливовими у тій мірі, в якій одна людина впливає на іншу, і цим принципово відрізняється від будь-якого іншого виду мистецтва, де ця дія, вплив – опосередковані, (художник і письменник теж спілкуються з публікою, але через свої твори). «Заразливість» вокально-виконавського мистецтва посилюється ще й колективним його сприйняттям.

Потрібно пам'ятати, що сила переконання відтворення вокально-сценічного образу залежить від якості співацького голосу, від загального самопочуття, від характеру звучання голосу саме під час сценічного виступу. Сила впливу вокально-сценічної майстерності виконавця на аудиторію слухачів залежить від усього комплексу психофізіологічних та співацьких особливостей, загального самопочуття співака та специфіки інтерпретації вокального твору саме у момент виступу. Отже, важлива особливість вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики полягає в

тому, що особистість виконавця в процесі співу втілюється в творчому образі, ролі – у результаті чого виникає нова особистість, і відбувається це на очах у слухачів.

Отже, уміння відтворювати вокально-сценічний образ полягає в глибокому розумінні ідейно-образного змісту вокального твору, що залежить від логічної виваженості та емоційної насиченості виконавства. У цьому процесі необхідно виявити специфічні закономірності вокальної мови (пізнання основних законів вокального мистецтва), які стимулюють розвиток внутрішнього і вокального слуху, що, в свою чергу, приводить до утворення творчої здібності, яку можна назвати почуттям вокальної логіки [41, 180]. Розуміння і відчуття логіки побудови вокального твору, його форми, структури, прийомів звукоутворення сприяє і емоційному сприйняттю, і глибокому проникненню у художньо-музичний образ, закладений у мистецький твір.

Четвертий структурний компонент вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики – **сценічно-діяльнісний**, забезпечував критерій, що визначав *ступінь фахової самореалізації студентів у вокально-сценічній діяльності* й відповідні показники, а саме: 1) використання фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи; 2) артистизм виконання вокальних творів.

Перший показник сформованості **сценічно-діялісного** компонента вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики – *використання фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи* – нерозривно пов'язаний з можливостями зовнішнього втілення, тобто особистість існує й розвивається лише в дії. Тому образ у вокально-виконавському мистецтві – це також виразна дія.

У процесі використання фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи, викладачеві необхідно проаналізувати наявні загальномузичні та вокальні здібності з наукової точки зору і визначити, чи є можливим їх подальший творчий розвиток. Принципово важливе значення

для педагогічної практики, загалом, і вокальної зокрема, має доведена Б. Тепловим теза про те, що не може бути здібностей, які б не розвивалися в процесі навчання і виховання. Він підкреслював, що здібність не існує інакше, ніж у русі та розвитку [162, 48].

Виникнення і вдосконалення вокально-сценічних навичок багато в чому залежать від використаних педагогом методів викладання, які можуть або активізувати музичний і вокальний слух студента, або загальмувати його. Уся вокально-сценічна діяльність – сприйняття, виконавство, творчість – здійснюється рефлексивно. Вокальні знання, уміння й навички, відчуття та весь процес голосотворення є складною системою умовно-рефлексивних зв'язків, спрямованих на досягнення творчих цілей; вони формуються і закріплюються в процесі оптимально організованої музично-навчальної діяльності.

Цілеспрямована організація викладачем вокально-сценічної діяльності студента дає можливість не тільки творчо розвинути його вокально-сценічні здібності, але й забезпечити його акмеологічний розвиток. Якість засвоєння фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи, багато в чому визначається особистісним емоційно-ціннісним ставленням до них. Тому постійне стимулювання емоційної чутливості до музики, виховання грамотного сприймання, власного ставлення до почутої і виконуваної музики є найважливішим фактором залучення студентів до самостійної пошукової праці, а отже й до фахової самореалізації.

Другий показник сформованості *сценічно-діяльнісного* компонента вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики – *артистизм виконання вокальних творів*, який доцільно визначити як високе художнє обдарування, віртуозне майстерне виконання вокальних творів [148, 73]. Артистизм виконання вокальних творів є важливою складовою вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики, адже він передбачає високе володіння акторською технікою (технікою сценічного мистецтва), що

сприяє фаховій самореалізації студентів у процесі вокально-сценічної діяльності.

Артистизм виконання вокальних творів поняття збірне, адже в ньому зосереджена багата за нюансуванням палітра особливостей вокально-сценічної діяльності. Педагоги-вокалісти (В.Антонюк, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, Р.Юссон, Є.Юцевич та ін.) зазначають, що артистизм виконання вокальних творів доцільно виховувати у майбутніх фахівців з самих перших занять, і виробляти його в процесі навчання слід поступово, у комплексі з розвитком інших вокальних здібностей, умінь та навичок.

У процесі артистичного виконання вокальних творів важливим є елемент перевтілення, який притаманний усім видам мистецтва, де є певний розрив між зображуваним і зображенням, змістом і його передачею слухачеві (глядачеві) за допомогою тих чи інших засобів виразності. Наприклад, живопис В. Тіціана, Х. Рембранта, П. Федотова, В. Сурикова, І. Рєпіна та інших художників свідчить про глибоке проникнення в психологію людини.

Відомі письменники по-різному характеризували цю здатність (перевтілення тобто розуміння таємниць чужої душі). Т. Готье говорив про «ретроспективну уяву», О. Бальзак – про «ретроспективну ерудицію», Й. Гете – про інстинкт «ототожнювати себе з чужими положеннями», Г. Флобер – про «дар втілення в уяві істоти», М. Гоголь умів своїм «чуттям чути душу іншого», А. Мопассан мав здібність «викликати живі істоти» у своїй уяві, Л. Андреев називав уміння перевтілюватися, жити немовби тисячею життів «дивною властивістю гнучкого, зміненого культурою розуму». Зазначимо, що більшість митців відзначає роль неусвідомлених моментів перевтілення як складових мистецької майстерності – особливого чуття, інтуїції тощо.

Елемент перевтілення має місце і в творчості композиторів, особливо у вокальній та програмній музиці. Р. Вагнер писав про «здібності з повним співчуттям перевтілитись у зображувану особу», Х. Глюк вважав важливою здібністю композитора «ставити себе на місце дійових осіб». Існує й ще одна

особливість *перевтілення* (одне із складових вокально-сценічної майстерності): створена композитором або драматургом особистість існує не лише в уяві автора, а також у дійсності, завдяки акторові, співакові та ін. Співак символічно відображає це завдяки силі своєї вокально-сценічної майстерності – у рухах, діях, вчинках, інтонаціях, тембрі голосу. О.Островський наголошував на тому, що глядач лише тоді отримує дійсну насолоду від театру, коли він бачить, що актор живе повно і цілісно життям тієї людини, яку він уявляє [156, 125].

Кожен рух співака на сцені не випадковий, а значущий і масштабний, голос природно відображає характер сценічного образу, темброве нюансування й інтонації спеціально підкреслені, навіть найтихіше *pp* має бути почутим слухачем. Вокально-сценічна майстерність має бути підпорядкована законам сцени, а не законам життя. У цьому полягає її неповторність і складність. При цьому, сила вокально-сценічної майстерності визначається потрібною організацією психомоторики, володінням вокально-технічними і вокально-виконавськими вміннями та навичками, вокальним і музичним слухом, координацією рухів, професійною культурою мови й руху. Коли ці якості розвинені й відшліфовані, то вони дозволяють співакові не лише образно, творчо мислити, але й дають поштовх до передачі їх учням.

Сплав ідей, думок, почуттів і поривань педагога створює той стан його психіки, який обумовлює результати творчої праці студента. Конкретна художня мета, підкріплена творчістю, дає можливість викладачеві зосередити волю, на втіленні виконавського задуму студента шляхом різного роду музично-слухових дій, а також здійснювати постійний контроль над ними, знаходити шляхи подолання труднощів, як вокальних, так і художніх. Саме такий шлях дозволить ефективно формувати вокально-сценічну майстерність майбутнього фахівця.

Компонентна структура, критерії та показники вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики зображено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії та показники вокально-сценічної майстерності майбутнього
учителя музики

	КОМПОНЕНТИ	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
I.	Мотиваційно-регулятивний	Міра прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності	1) Інтерес до вокально-сценічної діяльності. 2) Цілеспрямованість студентів на фахове самовдосконалення
II.	Комунікативно-поведінковий	Ступінь готовності майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування	1) Контактність у різних формах вокально-виконавської комунікації. 2) Гнучкість поведінки студентів у підготовці до сценічного виступу.
III	Креативно-продуктивний	Міра здатності на емоційний відгук у процесі виконання вокальних творів	1)Здатність до виконавської творчої інтерпретації 2)Уміння відтворювати вокально-сценічний образ
IV	Сценічно-діяльнісний	Ступінь фахової самореалізації студентів у вокально-сценічній діяльності	1) Використання фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи 2) Артистизм виконання вокальних творів

Таким чином, визначені нами критерії та показники дають можливість педагогічно діагностувати рівні сформованості вокально-сценічної майстерності китайських студентів у процесі музично-педагогічної підготовки в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів України.

Висновки до другого розділу

Всебічний аналіз та структурування вокально-сценічної майстерності студентів, дозволили дійти таких висновків:

- встановлено, що одним з необхідних методичних напрямів формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики є організація творчої взаємодії вчителя з учнями, яка підвищує ефективність технології навчально-виховного процесу, а також вбирає в себе особистісні передумови, що забезпечують цілеспрямованість, комунікативність, осмисленість, ефективність та результативність цього процесу;
- до складу компонентної структури досліджуваного феномену нами віднесено: мотиваційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, креативно-продуктивний, сценічно-діяльнісний компоненти. *Мотиваційно-регулятивний* компонент забезпечує стабільний інтерес студентів до вокально-сценічної діяльності. *Комунікативно-поведінковий* компонент сприяє осмисленню оптимального спілкування студента-вокаліста з слухачькою аудиторією. *Креативно-продуктивний* компонент виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій та передбачає спроможність особистості до створення нового в процесі фахової діяльності. *Сценічно-діяльнісний компонент* передбачає готовність майбутнього вчителя музики до виступів перед аудиторією слухачів, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі

прилюдної діяльності.

- критеріями сформованості вокально-сценічної майстерності китайських студентів визначено: *міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності*, який характеризується показниками: *інтересом майбутнього вчителя музики до вокально-сценічної діяльності; цілеспрямованістю китайського студента на фахове самовдосконалення; ступінь готовності майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування*, який охоплює такі показники: *контактність майбутнього вчителя музики у різних формах вокально-виконавської комунікації; гнучкість поведінки студента у підготовці до сценічного виступу; міру здатності студента на емоційний відгук у процесі виконання вокальних творів*, який забезпечується такими показниками: *здатністю майбутнього вчителя музики до виконавської творчої інтерпретації; умінням студентом відтворювати вокально-сценічний образ; ступінь фахової самореалізації студента у вокально-сценічній діяльності*, який містить такі показники: *використання студентом фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи; артистизм виконання вокальних творів.*

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [29; 31; 32].

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПОЕТАПНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Діагностування рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності студентів

З метою виявлення вихідного стану та рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності студентів було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена за розробленими критеріями та показниками (констатувальний експеримент).

Педагогічна діагностика вихідних даних сформованості вокально-сценічної майстерності студентів мала виключне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного явища, що давало змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему подальшої педагогічної роботи даного напрямку. Зазначимо, що термін «діагностика» (походить від грецьких коренів «діа» і «гнозис») тлумачиться як «розпізнавальне пізнання» [43, 25] і широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

Дослідно-експериментальною роботою на констатувальному етапі нашого дослідження було охоплено 297 студентів, які навчалися на 1-5 курсах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів України: Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Чернівецького державного університету, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Київського Міського педагогічного університету імені Б.Грінченка.

Отже, відсутність в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики до роботи, що спрямована на безпосередній розвиток вокально-

сценічної та педагогічної майстерності призводить до того, що перехід від виконавської діяльності до діяльності педагогічної є для молодого спеціаліста достатньо складним процесом в якому йому, зазвичай, доводиться спиратися лише на власну інтуїцію. Про такий стан справи свідчить і наше опитування, яке виявило, що 78% опитаних нами студентів відчують гостру потребу у розвитку комунікативних умінь, мовних здібностей, здібностей невербальної виразності та інших складових педагогічної техніки.

В основу розробки критеріїв і рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності – нами були покладені матеріали досліджень та музично-педагогічні концепції представників провідних шкіл з вокального виконавства: (Л.Дмитрієва, С.Торічної, С.Троніної, Л.Малахової, С.Козачкова та ін.), охороні голосу і практичній фоніатрії (Л.Зарицького, В.Триноса, Л.Триноса, Д.Люша та ін.), наукові праці, що визначають фізіологічні особливості і акустичні характеристики співацького голосу (Р. Юссон), особливості пізнання музичних здібностей студентів та методи музично-педагогічного впливу в процесі педагогічного спілкування (С. Торічної та ін.), учених у сфері музично-педагогічної освіти (Е.Абдуллін, Л.Майковська, Г.Падалка, В.Петрушин, Ю.Цагареллі).

Спираючись на думку Л. Майковської, що сценічна майстерність – це така здібність, яка інтегрує в своєму змісті емоційно-експресивні, художньо-інтелектуальні, художньо-операційні сторони художньо-комунікативної діяльності, нами з цієї дефініції був виокремлений елемент, який надає вокально-сценічній діяльності яскраво виражений емоційно-естетичний характер. Узагальненим його вираженням є вміння вчителя створювати особливу атмосферу спілкування дітей певного віку із залученням звучання музики. Важливим для нашого дослідження є вислів Ю. Цагареллі, що сценічна майстерність, а разом з нею артистизм – це вміння захоплювати собою слухацьку аудиторію та внутрішня свобода вчителя, які є обов'язковими для них.

Отже, в найширшому сенсі нами була розглянута вокально-сценічна майстерність як певний комплекс умінь та навичок, який властивий артистичним особистостям, які займаються публічним виконанням творів мистецтва. Таке визначення безперечно дає певний ключ до розуміння поняття "артистичний педагог", згідно йому, це вчитель, який володіє тими навичками, які необхідні акторам, або музикантам для здійснення публічних виступів. Це навички саморегулювання психічних процесів, уміння здійснювати заплановані дії в умовах дефіциту часу, здатність реагувати на непередбачені обставини, уміння приймати нестандартні рішення задля виходу з непередбачених обставин, уміння імпровізувати, мовні, пластичні та мімічні навички, уміння викликати та утримувати творче самопочуття, долати психофізичні затиски тощо.

З поняттям "сценічна майстерність" виконавець зіштовхується майже з перших днів зайняття музикою і пов'язує його, перш за все з умінням "транслявати" свої емоції та переживання слухачам за допомогою музичного виконавства. Розпочинаючи педагогічну діяльність учитель музики зіштовхується з необхідністю впливати на свою нову аудиторію дещо іншим чином. Він зіштовхується зі сферою діяльності, де вже недостатньо засобів впливу, які властиві артистизму сценічного виконання, де необхідно впливати не лише володінням інструменту, а словом, жестом, мімікою, поведінкою та всією своєю особистістю, всіма її можливими проявами. З огляду на це можна сказати, що сценічна майстерність – це складний сплав фізичних і духовних якостей особистості, який допомагає педагогу знайти контакт з вихованцем, створити в класі попередній позитивний настрій. Отримати певний "аванс" дитячої довіри.

Отже, розпочинаючи педагогічну діяльність учитель музики зіштовхується з певними труднощами, адже діяльність виконавця дещо відрізняється від педагогічної роботи. Навіть не поглиблюючись в доскональне розглядання розбіжностей цих видів діяльності нескладно помітити найбільш наочну. Це складність, пов'язана з технікою мовлення,

адже опанування музичного інструменту не вимагає досконального володіння мовним апаратом, як того вимагає педагогічна діяльність. З огляду на це можна зробити висновок, що сценічна майстерність більше наближується до акторської діяльності та має з нею багато спільного. А отже у вирішенні проблеми розвитку педагогічного артистизму у майбутніх учителів доцільніше звернутися саме до театральної педагогіки.

Сценічна майстерність виявляється у сукупності навчальних засобів, технологій, які полягають в тому, що урок "розігрується" за особливими законами сцени, "побудова поведінки вчителя у відповідності з певними педагогічними завданням, пошук органічних виходів на тему уроку (в музичній педагогіці-органічний вихід на насущну технічну проблему) та шляхів занурення в неї. Сценічна майстерність у нашому, педагогічному розумінні – це концепція педагогічної творчості, за якою педагогічна діяльність розглядається «незашореним» поглядом, уся оточуюча дійсність працює на неї, а зміст уроку не зводиться до якогось вузького аспекту.

Для з'ясування рівнів обізнаності студентів з даної проблеми нами був використаний цілий ряд анкет, опитувань, інтерв'ю. Наприклад, у анкеті з виявлення інтересу й ставлення до вокально-сценічної діяльності нами були використані наступні питання:

1. Чи була у Вас вокальна підготовка до вступу у ВНЗ?
2. Чи задовольняє Вас структура, форми і зміст вокальної підготовки?
3. Вокальні твори яких композиторів Ви б хотіли виконувати?
4. Чи підготовлені Вами вокальні твори для сценічних виступів?
5. Що подобається Вам у сфері вокальної підготовки в інституті мистецтв? (Аргументуйте Вашу відповідь).
6. Що не подобається Вам у сфері вокальної підготовки в інституті мистецтв? (Аргументуйте Вашу відповідь).
7. Назвіть Ваші пропозиції щодо покращення вокальної підготовки студентів до сценічних виступів? (Аргументуйте Вашу відповідь).

8. Чи задовольняє Вас методичне забезпечення вокально-сценічної підготовки? (Аргументуйте Вашу відповідь).
9. Який вид вокальної діяльності Вам найбільше подобається? (Аргументуйте Вашу відповідь).
10. Які, на Ваш погляд, найважливіші особистісно фахові якості, які необхідні для вокально-сценічної діяльності? (Аргументуйте Вашу відповідь).
11. Яких, на Ваш погляд, якостей та здібностей Вам не вистачає для успішної вокально-сценічної діяльності? (Аргументуйте Вашу відповідь).
12. Який для Вас вид підготовки є провідним для успішного здійснення вокально-сценічної діяльності? (Аргументуйте Вашу відповідь).

У процесі проведення анкетування найбільша увага студентів була звернена на запитання, що стосувалися підготовки і проведення вокально-сценічної діяльності. Відповіді на ці запитання були найбільш аргументованими.

До діагностування I-го – **мотиваційно-регулятивного компоненту** був розроблений критерій, що давав змогу з'ясувати *міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності* та такі показники: 1) Інтерес до вокально-сценічної діяльності; 2) Цілеспрямованість студентів на фахове самовдосконалення. Саме тому нас цікавив зміст *спонукальних мотивів* до вокально-сценічної діяльності й міра їх прояву у майбутніх вчителів музики, причини, що викликають зацікавленість вокальним мистецтвом і бажанням опанувати цей складний вид творчості. З цією метою нами був використаний модифікований «Тест виявлення інтересу до вокально-виконавської діяльності» [129, 370].

На цьому етапі констатувального експерименту нами були використані й інші численні діагностичні тести й тести успішності, – форми різноманітного вокально-педагогічного контролю, що набувають на сучасному етапі усе більшого розповсюдження. Тести загалом є однією з

найпоширеніших нині форм контролю (англ. *test* – випробування, дослідження; певний стандартизований вимірник, який тестологи використовують із певною метою; необхідно також розрізняти діагностичні тести й тести успішності, а також види контролю). Діагностичні тести здебільшого застосовують для виявлення рівня знань не з фаху "спів", а з теоретичних дисциплін студентів-вокалістів. Загалом же діагностичні тести є спеціальною формою діагностичного контролю і спрямовані на виявлення і фіксацію помилок та порушень у співі й мовленні студентів. Поряд із цими тестами педагог-експерт може застосовувати інші види тестів: усних і письмових, – необхідних для діагностики художнього світогляду майбутніх учителів музики.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи нами був використаний тест на виявлення інтересу й відношення студентів до вокально-виконавської діяльності. (Тест розроблений на основі модифікованого “Тесту на виявлення відношення до виконавської діяльності” В.Касимова).

Ключ

- | | |
|--|-----|
| 1. Мені подобається вокально-виконавська діяльність | Так |
| 2. Я спізнююся на заняття частіше інших | Ні |
| 3. На заняттях з вокалу я відволікаюся менше ніж інші | Так |
| 4. На вокальних заняттях я намагаюся бути дуже уважним і добре виконувати рекомендації педагога | Так |
| 5. Мені подобається самостійно готуватись до занять | Так |
| 6. На концертних виступах, я думаю про те, щоб це все скоріше закінчилося | Ні |
| 7. Я пропускаю заняття з постановки голосу без поважних причин | Ні |
| 8. На заняття я приходжу невідготовленим частіше інших | Ні |
| 9. Над вокальними творами я працюю нерегулярно, не систематично | Ні |
| 10. Звичайно я забуваю про зауваження педагога щодо виконання музичних творів і згадую про них в останній момент | Ні |

- | | |
|--|-----|
| 11. Мені дуже подобаються більше половини вокальних творів | Так |
| 12. Виконуючи музичний твір, я думаю про ті враження, які виникають у слухачів | Так |
| 13. Мені цікаво збирати вокально-хорову літературу | Так |
| 14. Мені подобатися точно виконувати всі побажання автора вокального твору | Так |
| 15. Я хочу самостійно організувати вокальний колектив | Так |
| 16. Я хочу викликати інтерес і навчити молодь любити наше національне вокально-хорове мистецтво | Так |
| 17. Мені дуже подобається сам процес співу | Так |
| 18. Мені хочеться збагатити китайські вокально-хорові твори багатоголосними аранжуваннями | Так |
| 19. Я вважаю, що викладатись в процесі виконання вокальних творів на концерті немає особливої необхідності | Ні |
| 20. Мені подобається додатково вивчати нові вокальні твори | Ні |
| 21. Моя мрія стати гарним виконавцем вокальних творів | Так |
| 22. Я шукаю будь-який привід для того, щоб проспівати якийсь твір перед друзями | Так |
| 23. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей залучати до національного вокально-хорового мистецтва китайську молодь | Так |
| 24. У колі своїх друзів не музикантів, я намагаюся багато розповідати про вокально-хорове мистецтво | Так |
| 25. Мені подобається підбирати свою інтерпретацію до виконання вокальних творів, а не ту, що пропонує педагог | Так |

Аналіз тестування з **мотиваційно-результативного** компоненту даного дослідження дав змогу з'ясувати, що: до високого рівня можна віднести – 22% студентів, до середнього рівня – 43%, до низького рівня – 35% осіб. Майже всі студенти високого рівня мали середню музичну освіту і тому їх позитивні відповіді (“Так”) безпосередньо стосувались бажання отримати якісну вокально-хорову підготовку.

Тестові завдання (письмові та усні) були розроблені нами з урахуванням взаємозв'язку визначених нами компонентів формування вокально-сценічної майстерності студентів і здійснювалися шляхом використання традиційних й нетрадиційних методик. Проведене анкетування й тестування виявило гостру необхідність у нотних матеріалах для вокального навчання китайських студентів (особливо – сучасних китайських, українських і зарубіжних композиторів), завдяки вивченню яких можна успішніше здійснювати їх підготовку до вокально-сценічної діяльності в світлі новітньої музичної парадигми.

Діагностування другого показника сформованості мотиваційно-регулятивного компоненту (*цілеспрямованість студентів на фахове самовдосконалення*), першого компоненту включало тестування, до змісту якого входило: рівень знань вокально-сценічного тезаурусу (вокальних понятійно-термінологічних, теоретичних знань пов'язаних з будовою голосового апарату, його основних фізіологічних і акустичних особливостей; якостей і звукових характеристиках (співочих регістрів, тембрових фарб, дихання, дикції, співочої опори, принципів формування співочого звука тощо), охороною і профілактикою співочого голосу, самоконтролем співака (звуковисотним, м'язовим, вібраційним, художньо-образним); вивчення досвіду відомих вокалістів (відвідування концертів та слухання у грамзапису, оперних вистав, читання методичної літератури і книг із серії “педагогічні поради викладача-вокаліста”, наявність персональної бібліотеки і відіо- та аудіо- касет).

Виконання студентами мовно-вокальних діагностичних завдань уже в умовах сценічних виступів є саме тією звичною формою контролю успішності, що охоплює вивчене у межах фахових вимог певного рівня навчання. Ідеальним результатом такої контрольної роботи є правильне виконання всіх завдань, що й буде свідчити про досягнення мети. Адже сценічний успіх співака – це наслідок втілення ним художнього образу виконуваного вокального твору. Доцільно зазначити, що подібні контрольні

роботи є корисними саме для навчального процесу і непридатні для фахових реалій вокально-сценічного життя, де діагностичний підхід також може бути застосований як контроль успішності (скажімо, з метою корекції репертуару та індивідуального виконавського стилю), а здійснюватиме його не педагог, а режисер або продюсер. Однак, діагностичні мовно-вокальні контрольні завдання для студентів-вокалістів мають кардинально інше призначення: вони мусять чітко зафіксувати педагогічну помилку, виявити її, а також показати шляхи усунення. Такі завдання мають свою специфіку та повинні розроблятися на підставах типовості помилки, допущеної студентом-вокалістом у заданих умовах його сценічного виступу.

Сформованість умінь *інтерпретації* (від лат. *interpretation* – пояснення, тлумачення) художнього твору, як зазначає О.Щолокова [186, 10], є важливим показником виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. На думку педагога, інтерпретація художнього твору – це його художньо-критичне розуміння й тлумачення як цілісного явища, як естетичної цінності, співзвучної смакам та ідеалам певної культури, певного історичного періоду її розвитку. Автор наголошує на взаємопроникненні об'єктивних та суб'єктивних характеристик виконавської інтерпретації. «У виконанні твору важливим є не тільки те, що передається авторським текстом, а й те, що вносить виконавець, бо його свідомість та естетичні погляди формуються навколишнім середовищем, тобто, виконавська інтерпретація поряд із об'єктивним змістом несе у собі ще й суб'єктивний зміст» [186, 11].

Вокальне виконавство щільно пов'язане із сценічною діяльністю, публічними виступами. У такому контексті постає важливою характеристикою вокального навчання китайських студентів *артистизм*. Артистизм як художнє обдарування сприяє розвитку у майбутніх учителів музики до власної інтерпретації вокальних творів у процесі виконавської діяльності, умінню гармонійно використовувати ритмопластичні навички, адекватному оцінюванню та всебічному розкриттю художньо-музичного

образу. Саме артистизм забезпечує донесення до публіки всієї глибини розуміння виконавцем художніх образів виконуваних творів, виразність інтерпретації музичного твору, постає вищим проявом витонченості виконавської майстерності.

Артистизм музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики тісно пов'язаний педагогічним артистизмом. Сформованість умінь виразного, емоційного донесення до учнів змісту музичних творів із власним ілюструванням музичного тексту є важливим чинником забезпечення успішності проведення музично-педагогічної роботи серед учнівської молоді.

Анкетування викладачів, що вже мають певний стаж педагогічної діяльності, свідчать, що свідомо ці питання постають, якщо постають взагалі, то значно пізніше, коли педагог вже має певний досвід педагогічної роботи, коли він вже отримав певні результати своєї праці. Отже, існування значного відсотку викладачів, які не прагнуть підвищення своєї професійної кваліфікації по закінченню ВНЗ, та з огляду на той факт, що володіння навичками сценічної техніки безумовно підвищує ефективність педагогічної діяльності та, що особливо важливо, забезпечує її успішний початок молодими спеціалістами, можна зробити висновок, що розвиток педагогічної майстерності викладачів, сценічної майстерності, як її складової, її образно-емоційного компонента, надзвичайно важливого для здійснення професійної діяльності музиканта-педагога, є доцільним саме під час безпосередньої фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

Як приклад намагань подолати існуюче протиріччя системи фахової підготовки майбутніх учителів музики, можна навести той факт, що на сьогоднішній день у музично-педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється проблемам розвитку педагогічної майстерності студентів, оволодінню ними педагогічною технікою, адже доцільно зазначити, що вирішення цих проблем потребує спеціальної роботи, розробки відповідних методик, які забезпечать успішність цього процесу.

У результаті констатувального експерименту нами було встановлено рівні розвитку вокально-сценічної майстерності студентів у процесі вокального навчання, та підготовки студентів цього напрямку. Враховуючи зміст структурних компонентів, критеріїв і показників вокально-сценічної майстерності майбутнього учителя музики були розроблені **рівні** сформованості, що також віддзеркалюють рівні підготовки китайських студентів цього напрямку. Рівнево-критеріальна система оцінювання складалась з трьох рівнів : I-го рівня – початкового, II-го – середнього, III-го – високого.

До I-го (*початкового*) рівня ми віднесли студентів, які ніколи не займались вокалом і не брали участь у самодіяльних театрах, театральних гуртках. У цих студентів була заниженою *мотивація* до вокального навчання: слабкий інтерес взагалі до вокальної діяльності (переважає інтерес до інструментально-виконавської, музично-педагогічної діяльності тощо), виявляють байдужість до національних пісенних традицій (захоплюються більше сучасною музикою); студенти не проявляють особистісної потреби у вокальному самовдосконаленні; незадовільний стан мотиваційної цілеспрямованості, наявність мотивів і бажання, що спонукають до вокальної виконавської творчості. У цих студентів пасивно проявляється *мотиваційно-регулятивний компонент* і спостерігається слабкий прояв спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності; має місце занижений інтерес процесу співу, виникає тільки коли вивчаються привабливі вокальні твори (більше подобається музично-педагогічна та диригентсько-хорова діяльність тощо), виявляють байдужість до національних пісенних традицій, театральної діяльності (більше захоплюються сучасною музикою і сучасним театральним мистецтвом, кіно); студенти не проявляють особистісної потреби у вокально-сценічному самовдосконаленні; незадовільний стан цілеспрямованості на фахове самовдосконалення, незадовільно проявляються мотиви і бажання, що спонукають до вокально-виконавської сценічної творчості.

Тезаурус цієї групи студентів відзначається обмеженими знаннями вокального напрямку, що проявляється у недостатньо теоретичній обізнаності (поверховість і хаотичність знань та слабка їх дієвість), відчувається утруднення використання набутих теоретичних знань, навичок, умінь, що потребує підтримки викладача і внесення коректив у вокально-практичну діяльність студента; здатність до виконавської діяльності низька, не яскраво виражена. У них майже не проявляється ініціативність, творча уява і фантазія потребують посилення продуктивності, дієвості, слабкі вміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід у різних формах вокально-сценічної роботи. Така модель розуміння сценічної майстерності як основного компоненту педагогічної майстерності полегшує, на наш погляд процес діагностування артистичних здібностей, та надає поняттю більшої структурної чіткості.

Комунікавно-поведінковий компонент студентів цієї групи майже не проявляється. Низька підготовленість майбутніх вчителів музики до навчально-виконавського спілкування, відчутна байдужість до контактування у різних формах вокально-виконавської комунікації. Спостерігається низька гнучкість поведінки, неузгодженість сценічних дій; мають місце певні труднощі щодо встановлення навчально-пізнавальних контактів і толерантного спілкування. *Креативно-продуктивний компонент* – пасивний, знижені емоційні реакції, зокрема емоційний відгук на відповідний художній задум автора у процесі виконання вокальних творів. Креативні здібності мало розвинені. Здатність до виконавсько-творчої інтерпретації майже відсутня; дуже збіднені художньо-образні уявлення та спрощене перевтілення у процесі підготовки до сценічного виступу. *Сценічно-діяльнісний компонент* даного рівня характеризується обмеженими знаннями комплексу вокального тезаурусу, недостатньою теоретичною обізнаністю щодо будови голосового апарату, вокальної техніки звуковідтворення, найбільш поширених у вокальному виконавстві стилів техніки володіння голосом (бельканто та ін.); що потребує додаткових занять з самоосвіти; не вміє плавно переносити

навіть обмежений об'єм вокально-сценічних знань, умінь, навичок у навчально-дієві форми роботи; публічне виконання вокальних творів, що передбачає артистизм і прояв художньо-співацької майстерності погано розвинений; студенти цього рівня не вміють, застосовувати набутий у вищих навчальних закладах України фаховий досвід і вміння трансформувати його в різні умови КНР; необхідні спеціально персоніфіковані методичні рекомендації щодо подальшої вокально-сценічної або педагогічної роботи цього напрямку.

До II-го – (середнього) рівня ми віднесли студентів, які мали початкову вокальну підготовку. *Мотиваційно-регулятивний* компонент у них виражається: нестійким інтересом до практичної вокально-сценічної діяльності, зацікавленість проявляється тоді коли навчальні завдання їм вдається добре опанувати; шанують національну пісенну творчість але до пізнання нових даних про пісенний фольклор відносяться епізодично, не бачать в цьому особливої необхідності; ступінь особистісної потреби у вокальному самовдосконаленні за певних спонукальних обставин може бути виразною; байдуже ставлення або слаборозвинена наявність цілеспрямованості до вокально-виконавської діяльності на сцені носить хвилеподібний характер і залежить від настрою і творчої наснаги студента. Тезаурус характеризується не достатньо глибокими вокально-теоретичними знаннями, понятійно-термінологічний словник накопичується повільно; використання вокально-хорового досвіду у виконавсько-дієвих формах здійснюється частково, потребує певної стимуляції з боку викладача; здатність до вокально-виконавської діяльності потребує додаткових інструкцій і втручання з боку викладача. Виконавсько-творчий розвиток цієї групи студентів піддається динаміці, креативні і вокальні здібності динамічно рухливі і можуть симулювати ініціативність, ступінь розвитку творчої уяви і фантазії, що потребує ще додаткової стимуляції і саморозвитку; студент має недостатньо розвинені креативні вміння, що

викликає певні утруднення творчо застосовувати їх у виконавській діяльності.

Комунікативно-поведінковий компонент характеризується невпевненістю у своїх професійних можливостях, тому комунікативні навички у навчальному середовищі не достатньо ярко проявляються і потребують певної стимуляції з боку викладача або спонукальних обставин у підготовці до сценічного виступу; гнучкість навчальної поведінки не завжди адекватна щодо мети і завдань вокально-сценічного навчання. *Креативно-продуктивний компонент* представлений певними емоційними реакціями, зокрема присутній емоційний відгук на відповідний художній задум автора у процесі виконання вокальних творів; вокально-художні і технічні здібності піддаються розвитку; креативні здібності достатньо розвинені; спостерігається здатність до виконавсько-творчої інтерпретації; художньо-образні уявлення і фантазія розвинуті але перевтілення носить репродуктивний характер, студент не вносить своє творче бачення художнього образу у процесі підготовки до сценічного виступу. *Сценічно-діяльнісний компонент* даного рівня характеризується певним вокально-сценічним потенціалом, який необхідно розвивати (недосконалими знаннями комплексу вокального тезаурусу, недостатньою теоретичною обізнаністю щодо будови голосового апарату, вокальної техніки звуковідтворення, найбільш поширених у вокальному виконавстві стилів техніки володіння голосом (бельканто тощо), що потребує інструкцій викладача і додаткових занять з самоосвіти; понятійно-термінологічний словник накопичується епізодично; може переносити певний об'єм вокально-сценічних знань, умінь, навичок у навчально-дієві форми роботи; публічне виконання вокальних творів, що передбачає артистизм і прояв художньо-співацької майстерності погано розвинений; студента цього рівня необхідна додаткова допомога, рекомендації щодо застосовувати фахового досвіду набутого на Україні і вміння трансформувати його в різні умови КНР.

До III-го – (високого) рівня ми віднесли студентів, які були емоційно активними і мали ярко виражений, *мотиваційно-регулятивний компонент* вокально-сценічної підготовки відрізняється підвищеним інтересом до вокально-сценічної діяльності, сталою потребою в її реалізації, художньо переконлива; студенти цього рівня вважають її головною метою побудови майбутньої кар'єри; бажання досягти високої вокально-сценічної майстерності вважають основним стимулом фахового самовдосконалення; до вокальної діяльності на сцені відносяться як до кінцевої мети реалізації своїх мрій; поводять себе як активні творчі особистості, які мають особистісну сталу потребу на постійне фахове зростання.

Тезаурус цих студентів відрізняється ґрунтовністю, усвідомленістю і системністю вокальних знань, достатній досвід вокально-виконавської діяльності допомагає використовувати його у різних естетично-дієвих формах для презентації вокально-хорового мистецтва; наявність у студентів цього рівня емоційно-вольових, художньо-образних та сценічних якостей демонструє їх здатність до виконавської діяльності.

Однією з головних умовою музично-педагогічної діяльності, як відомо є наявність емпатійних здібностей. Так, О.Шевнюк зазначає з цього приводу: “рівень здатності до співпереживання має розглядатись не лише як специфічно художня якісна характеристика особистості вчителя, що зумовлює адекватність сприйняття музичної творчості, вона є власне критерієм професійно-педагогічної готовності вчителя до організації повноцінного навчального та виховного процесу в умовах гуманізації освіти” [181, 11].

Визначаючи художню емпатійність як афективну складову художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя, О.Шевнюк підкреслює, що художня емпатійність визначає не лише здатність до інтерпретації художнього твору, а й здатність зробити духовний зміст творів мистецтва близьким, доступним, конкретно-чуттєвим та усвідомлено сприйнятий учнями [181, 6].

Здатність до творчості розвивається на основі поступового надбання художнього і професійного досвіду. У цьому процесі активізується творче мислення, а сама педагогічна діяльність стає творчим процесом. Підвищення рівня творчої активності педагога-вокаліста, використання ним наукових знань з фізіології та психології особистості, останніх досягнень у царині вокального мистецтва – як виконавського, так і педагогічного, досконале володіння інструментом (фортепіано) позитивно позначається на якості викладання.

Таким чином, викладач має усвідомлювати, що формування вокально-сценічної майстерності – це, передусім, осмислення бажання пізнати світ вокально-виконавського мистецтва. Саме цьому вокально-виконавське осмислення світу співаком постає у вигляді особистісної екзистенції, де злиті в єдності «музика, слово, діяльність».

Виконавська творчість характеризується високим ступенем розвитку: творчої активності та ініціативності, креативними і вокальними здібностями студентів, за наявності яких творчий потенціал реалізується в повній мірі; творчої уяви і фантазії, які виявляються в умінні художньо-емоційного сприймання та творчого переосмислення, що виражається у виконавській інтерпретації художньо-образного змісту твору, адже розвинена виконавська творчість дозволяє студентам активно застосовувати набутий фаховий досвід в Україні й переносити його в умови КНР.

Комунікативно-поведінковий компонент виражається у добре розвинених комунікативних навичках студента, що проявляються у різних формах навчального спілкування та інших дієвих формах і відрізняються високою контактністю, систематичним бажанням активно здійснювати вокально-сценічну комунікацію у різних проявах; легко заражає аудиторією художньо-емоційним виконанням вокальних творів; добре моделює навчально-освітні й творчі взаємовідносини; має сталу потребу у фаховому удосконаленні. *Креативно-продуктивний компонент* характеризується високим ступенем розвитку творчих здібностей, що проявляється у творчій

активності, бажанні постійно презентувати свої вокальні здобутки на сцені; яскраво виражений сильними і глибокими афективними почуттями, сценічним перевтіленням щодо привселюдного відтворення художнього образу та індивідуально-творчої інтерпретації вокального твору та відрізняється здатністю до музично-педагогічної імпровізації; навчальні завдання вокально-сценічного удосконалення виконують повністю привносячи своє творче бачення їх художньої реалізації; студенти цього рівня вміють свій творчий потенціал реалізувати в повній мірі. *Сценічно-діяльнісний компонент* у студентів високого рівня відрізняється якістю, ґрунтовністю, системністю фахових знань; вільним володінням вокальною термінологією і художньо-технічними навичками; можуть творчо переосмислювати увесь вокально-сценічний багаж підготовки у відповідності умовних сценічних обставин; ступінь розвитку творчої уяви і фантазії у студентів цього рівня відрізняються яскраво вираженими вокально-сценічними здібностями і емоційно-вольовими якостями; вони займають лідируючі позиції як у студентському середовищі так і у професійній діяльності. Артистизм виконання вокальних творів відрізняється оригінальністю їх інтерпретації, вокально-сценічною майстерністю; студенти цього рівня здатні творчо застосовувати набутий фаховий досвід в Україні й трансформувати його в різні умови КНР.

У процесі констатувального експерименту виявлено ряд недоліків, пов'язаних із рівнями сформованості у студентів необхідних елементів вокально-сценічної майстерності. Насамперед, це байдужість до національних пісенних традицій (студенти більше захоплюються сучасною поп-музикою); знижений інтерес до співацьких занять, відсутність особистісної потреби у вокальному самовдосконаленні; збіднілість художньо-образних уявлень, спрощене перевтілення у процесі підготовки до сценічного виступу, незадовільний стан мотиваційної цілеспрямованості, немає спонукань до вокальної виконавської творчості та потреби у творчому спілкуванні.

Результати експериментальної роботи зображено на рисунку 3.1, де 1 ряд – високий рівень, другий ряд – середній рівень, третій ряд – початковий рівень (див. рисунок 3.1).

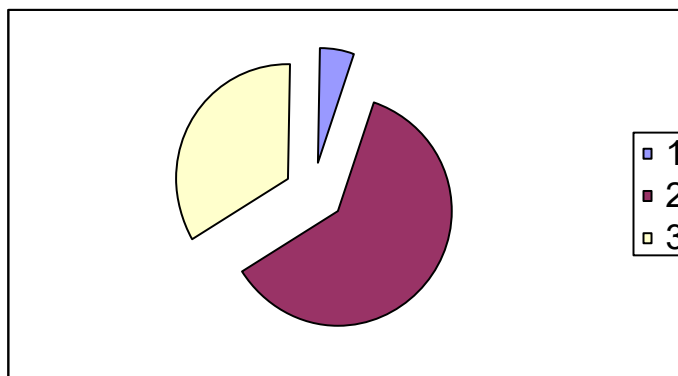


Рис. 3.1. Відсоткове співвідношення рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності у студентів на констатувальному етапі дослідження

Для діагностики рівнів сформованості мотиваційно-регулятивного компоненту нами використовувались такі тести: “Тест на зацікавленість вокальною діяльністю” і “Тест на інтерес до музично-педагогічної діяльності” (Додаток Б, В). Ключ до тестів: обробка балів по всіх нижчеподаних анкетах: 10-14 – низький рівень, 15-20 – середній, 21-30 – високий. Кожний бал ставиться у випадку збігу відповіді з тим, що знаходиться в ключі. Разом з ростом професіоналізму збільшується ступінь виразності позитивного відношення до майбутньої спеціалізації співака-ансамбліста.

Аналіз тестування щодо мотиваційно-регулятивного компоненту даного дослідження дав змогу з’ясувати наступне: до високого рівня можна віднести – 22% студентів, до середнього рівня – 43%, до початкового рівня – 35% осіб. Майже всі студенти високого рівня мали середню музичну освіту і тому їх позитивні відповіді (“Так”) безпосередньо стосувались бажання отримати якісну вокальну підготовку. Загальні середні показники рівнів цього компоненту мають такі дані: високий рівень – 21% студентів, середній рівень – 57% студентів; початковий рівень – 22% студентів.

Найбільша кількість студентів на констатувальному етапі мала як середній, так і нижче середнього рівень сформованості інтересу до національного вокального мистецтва і підготовки цього напрямку (43%), оскільки переважна більшість мала попередню освіту.

Студенти, які належали до початкового рівня майже не мали вокальної довузівської підготовки. Відповіді на питання студентів, які належали до низького рівня (35%) давали змогу визначити нестійкість інтересів до обраного виду музичної діяльності, тривожність і труднощі її опанування, психологічну нестійкість майбутнього керівника вокального ансамблю. Це підтверджують такі відповіді: “Виступи на концертах стомлюють мене”, “На заняття з вокалу я приходжу невідготовленим частіше інших”, “Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке враження справляю на слухачів”, тощо.

Таким чином, результати аналізу тестів мотиваційно-регулятивного компоненту дали змогу з’ясувати недостатність пропагандистської роботи з даного напрямку й орієнтації студентів на значення вокального мистецтва у формуванні художньої культури особистості китайських студентів, їх світоглядних орієнтацій і громадянського значення хорового мистецтва у формуванні культурно-освітнього простору сучасного суспільства як України так і Китаю.

Аналіз констатації комунікативно-поведінкового та креативно-продуктивного компонентів, що дозволили розкрити рівні підготовки студентів за цими напрямками показали, що високий рівень мали – 19% студентів; середній рівень – 51%; низький – 30%. Зміст і рівень обізнаності студентів творами китайських авторів (національного вокального мистецтва) передбачав наявність у них знань не тільки вітчизняних народних пісень різних жанрів, а й твори сучасних китайських та зарубіжних композиторів.

Для діагностування сценічно-діяльнісного компоненту і пов’язаних з ним показників нами використовувався “Тест на виявлення рівня цілеспрямованості, наполегливості і творчо-виконавської ініціативності” та

серія творчих завдань. Як і за результатами сформованості попередніх компонентів цей компонент має незадовільні (однакові) показники особливо високого і початкового рівнів, а саме: 21% студентів. Це не відповідає сучасним державним вимогам до якості вокальних занять. Адже важливою особливістю виступу на сцені є те, що творчість виконавця (створення художнього образу) протікає на очах у глядача. Завдяки цьому вокальне мистецтво має величезні можливості духовного впливу на аудиторію. Тому особливе значення має акторська поведінка на сцені. Для вироблення у студентів сценічної поведінки необхідно впровадження в навчальний процес вищих музично-педагогічних закладів ефективних інноваційних методик, які б були спрямовані на стимуляцію вокально-сценічної діяльності студентів.

За зведеними результатами дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі експерименту було виявлено серед досліджуваних 18 % високого рівня вокальної підготовки; 47% середнього рівня і 35 % низького рівня. Розподіл студентів за виявленими рівнями вокального навчання студентів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів України згідно визначених критеріїв подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл студентів за рівнями вокально-сценічної майстерності

Критерії компонентів	Розподіл студентів за рівнями					
	високий		середній		Низький	
	абс	%	Абс	%	абс	%
Мотиваційно-регулятивний	84	33	112	44	59	23
Комунікативно-поведінковий	33	13	112	44	110	43
Креативно-продуктивний	23	9	138	54	94	37
Сценічно-діяльнісний	26	10	58	23	137	67

Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи проводилося шляхом вирахування середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем. Результати констатувального діагностування проілюстровано на рис. 3.2.

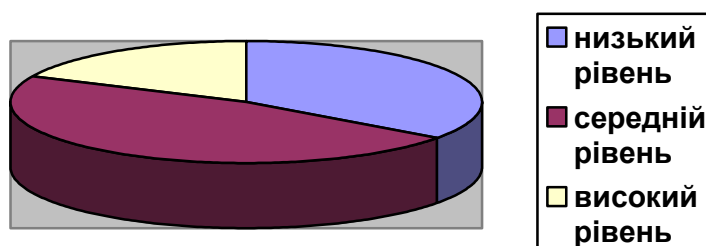


Рис. 3.2. Результати констатувального експерименту за рівнями вокально-сценічної майстерності студентів

За результатами констатувального діагностування, згідно якого більша частина студентів показала початковий та середній рівень вокального навчання в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, свідчить про необхідність розробки спеціальної методики вокального навчання студентів та проведення цілеспрямованої педагогічної роботи.

3.2. Поетапна методика формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики та її експериментальна перевірка

Констатувальний експеримент дозволив виявити, що існуючі рівні сформованості вокально-сценічної майстерності студентів має такі результати: найвищий відсоток студентів має середній рівень (51%), друге місце займають представники початкового рівня (28%) і на останньому місці

знаходяться представники високого рівня (21%). Особливе занепокоєння викликає низький рівень саме *мотиваційного* компоненту в загальній компонентній структурі (35%). Отримані в ході констатувального експерименту результати виявили також суперечність між низькою мотивацією обраної професії і навчанням у даному ВНЗ.

Аналіз наукових першоджерел з проблеми дослідження та результати констатувального дослідження дали змогу розробити зміст і методику дослідно-експериментальної роботи, що дає можливість забезпечити китайських студентів музично-педагогічних факультетів методичними засадами стимуляції інтересу до національного вокально-хорового мистецтва і відповідної підготовки цього напрямку до вокально-виконавської діяльності, й керівництвом вокальними ансамблями з можливістю трансформації цих знань в освітню систему КНР.

За визначеними нами параметрами було проведено дослідження вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики за допомогою тесту локусу контролю за результатами констатувального етапу експерименту (див. таблицю 3.2).

Таблиця 3.2

Дослідження вокально-сценічної майстерності майбутніх
учителів музики

Рівні діагностованих параметрів	Групи досліджуваних за результатами констатувального експерименту	
	контр. група – 21 ст.	експер. група – 22 ст.
Параметри локусу контролю (у %)		
Високий	4	3
Середній	11	12
Початковий	6	7

Метою дослідно-експериментальної роботи формувального етапу було визначено розробку й апробацію методики формування вокально-сценічної майстерності студентів у педагогічних навчальних закладах України, яка

спрямована на стимулювання мотивації навчання студентів, забезпечення бази теоретичних знань з питань вокального виконавства, збагачення досвіду практично-творчої діяльності, розвиток ціннісного ставлення до вокального мистецтва, формування здатності використовувати набуті вокальні знання, уміння впроваджувати виконавський досвід у музично-педагогічну діяльність.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження та результатів констатувального експерименту були визначені основні концептуальні положення методики формування досвідченого виконавця, а саме:

- вокальне навчання студентів ґрунтується на методологічних засадах, які віддзеркалюють сукупність взаємозалежних різногалузевих положень (філософії освіти, психології та педагогіки мистецтва, культурологічної сутності мистецтва, етнопедагогічних і етновиховних підходів у навчанні тощо);
- вокально-сценічна підготовка є невід'ємною складовою комплексної підготовки майбутнього учителя музики, яка опановується завдяки цілеспрямовано організованій системі музично-педагогічного навчання у вищих навчальних закладах;
- ефективність вокально-сценічної майстерності студентів залежить від опанування всіх її структурних компонентів.

На формуальному етапі експерименту здійснювалось: розширення мотиваційної сфери майбутніх учителів музики, а саме: інтересу до національних пісенних традицій і вокальної діяльності, цілеспрямованості у її досягненні та потребі у професійному самовдосконаленні; розширення навчально-методичного, вокального виконавсько-творчого досвіду китайських студентів, актуалізації вокальних знань; стимуляції творчого потенціалу та здібностей цього напрямку, розвиток умінь творчо застосовувати професійні здобутки в інших умовах (КНР).

Особливість методики формування вокально-сценічної майстерності студентів полягала у такій організації навчальної діяльності майбутніх

учителів, яка б забезпечувала розвиток та формування кожного з компонентів досліджуваного феномена, а саме: мотиваційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, креативно-продуктивного, сценічно-діяльнісного. Методика формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах передбачала певну поетапність роботи.

Доцільно зазначити, що розподіл на етапи є досить умовним. Вокальне навчання у нашому дослідженні визначається як цілісний інтеграційний процес, організація якого відбувається в умовах індивідуального навчання за індивідуальним робочим планом студента. Характер та послідовність поетапної роботи (логічне продовження, часткове нашарування, збігання), тривалість часових відрізків персоніфікувалися та залежали від рівня довузівської підготовки студента, його музичних здібностей, індивідуально-психологічних якостей, ставлення до навчання тощо. Однак, домінування різних аспектів навчання на кожному з етапів вокально-сценічної підготовки забезпечує її поступовість, стабільність, цілеспрямованість. Це дозволяє простежити за динамікою розвитку досліджуваного явища у процесі навчання студентів у класі постановки голосу, а також інших споріднених дисциплін – ансамблю, спецкурсу з методики постановки голосу тощо.

Крім того, поетапність роботи передбачала конкретизацію навчальних вимог, створення необхідних умов для формування визначеної компонентної структури вокально-сценічної майстерності. Відтак, кожен з визначених етапів педагогічної роботи мав свої завдання, особливості змісту, включаючи реалізацію методів вокального навчання на певних часових проміжках експериментальної роботи. Отже поетапна методика складалася з трьох етапів, а саме: *фахово-адаптаційного, художньо-розвивального, діяльнісно-творчого.*

Обчислювання здійснювалось за допомогою багатифункціонального критерію Фішера Φ^* (кутове перетворення Фішера) [179, 162] за формулою :

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій % долі відсотку досліджуваних студентів; φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі відсотку; n_1 – кількість спостережень у вибірках 1; n_2 – кількість спостережень у вибірках 2.

Костатувальна діагностика існуючих рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності майбутнього учителя музики здійснювалась за вищезазначеною компонентною структурою (мотиваційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, креативно-продуктивний, сценічно-діяльнісний) і визначала три рівні сформованості підготовки даного напрямку учителів музики, які представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні вокально-сценічної підготовки студентів

№	РІВНІ КОМПОНЕНТИ	Початковий	Середній	Високий
		I	II	III
1.	МОТИВАЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ	35	45	20
2.	КОМУНІКАТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ	32,4	48,6	19
3.	КРЕАТИВНО-ПРОДУКТИВНИЙ	38,3	38	23,7
4.	СЦЕНІЧНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ	38,8	36	25,2
	Середнє значення	36,1	41,9	22
	Критерій Фішера φ^*			

Для більш цілісного уявлення про існуючі рівні вокально-сценічної майстерності у студентів представимо отримані результати у графічному зображенні (Рис.3.3).

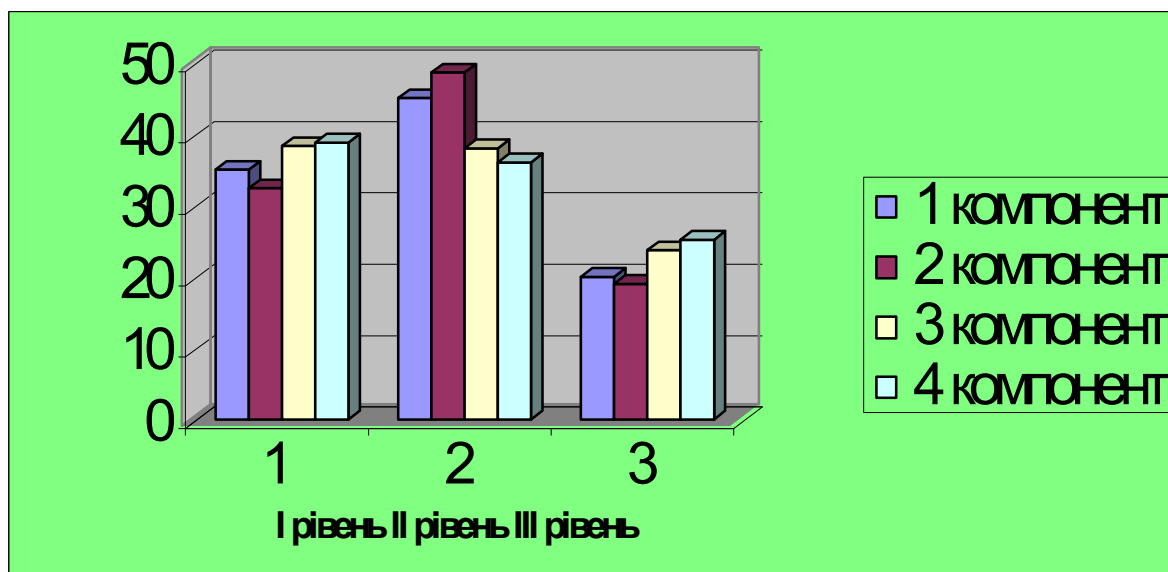


Рис. 3.3. Результати констатувальної діагностики вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики

Отримані результати констатувальної діагностики засвідчили незадовільний стан сформованості вокально-сценічної майстерності у студентів, які виражені у такому відсотковому значенні за всіма структурними компонентами: найбільша кількість студентів належить до II-го середнього рівня: 1-й мотиваційно-регулятивний компонент представлений – у 45% студентів; 2-й комунікативно-поведінковий – у 48,6%, 3-й креативно-продуктивний – у 38%, 4-й сценічно-діяльнісний – у 36% студентів. У середньому до початкового рівня можна віднести 41,9% студентів, що складає майже половину від загальної суми. Найбільше занепокоєння викликають показники мотиваційно-регулятивного компоненту (45%) і комунікативно-поведінкового (48,6%), що вимагає посиленої уваги до розвитку цих компонентів у студентів КНР.

На другому місці за низькими показниками знаходяться студенти, яких ми віднесли до I-го початкового рівня: 1-й мотиваційно-регулятивний компонент представлений – у 35% студентів; 2-й комунікативно-

поведінковий – у 32,4 %, 3-й креативно-продуктивний – у 38,3%, 4-й сценічно-діяльнісний – у 38,8% студентів. У середньому до початкового рівня можна віднести 36,1 % студентів, що теж характеризує незадовільний стан рівнів сформованості такого важливого аспекту музично-педагогічної підготовки учителя музики як вокально-сценічна підготовка.

На останньому місці серед рівнів знаходяться студенти високого рівня вокально-сценічної підготовки : 1-й мотиваційно-регулятивний компонент представлений – у 20% студентів; 2-й комунікативно-поведінковий – у 19 %, 3-й креативно-продуктивний – у %, 4-й сценічно-діяльнісний – у 25,2% студентів. У середньому до високого рівня можна віднести всього 22% відсотка студентів, що складає всього майже п'яту частину від загальної суми. Таким чином отримані результати висвітлили незадовільний стан сформованості вокально-сценічної підготовки у студентів КНР, що зумовлює пошуку шляхів інтенсифікації підготовки даного напрямку і впровадження новітніх технологій навчання.

Поетапна методика формувального експерименту (фахово-адаптаційний, художньо-розвивальний, діяльнісно-творчий етапи), була спрямована на стимулювання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів до вокально-виконавської діяльності, збагачення досвіду продуктивно-творчої діяльності, формування уміння запроваджувати вокально-виконавський досвід у музично-педагогічну роботу.

I етап – *фахово-адаптаційний*, полягав у розвитку інтересу студентів до вокального виконавства в умовах музичного навчання у ВНЗ України. Він спрямовувався на формування мотиваційно-регулятивного компоненту вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики, накопичення теоретичної бази знань у галузі вокального виконавства та розвитку цілеспрямованості студентів на фахове самовдосконалення.

Охоплення таких блоків цього процесу як організаційна адаптація, психологічна адаптація, навчальна адаптація сприяє налагодженню

психологічного комфорту навчання іноземного студента, активізації його особистісного ставлення до вивчення навчальних дисциплін, розвитку пізнавальної активності.

Організаційна адаптація китайських студентів включала ознайомлення їх зі змістом навчальної діяльності, особливостями та змістом вокального навчання, формами звітності, загально-програмовими вимогами навчання в інституті мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. Психологічна адаптація передбачала налагодження стосунків між викладачем та студентом, досягнення їх взаєморозуміння та внутрішнього прийняття студентом навчальних вимог. Навчальна адаптація продовжувала попередню педагогічну роботу і спрямовувалася на забезпечення організації навчальної діяльності студента, ознайомлення з навчальним репертуаром, усвідомлення значення вокально-виконавського мистецтва та його особливостей, сутності художньо-образного виконання вокальних творів, забезпечення теоретичної підготовленості до набуття необхідних виконавських умінь та навичок студентів з урахуванням їх базової підготовки.

Домінування орієнтувально-організаційних аспектів педагогічної роботи на даному етапі передбачало вирішення таких завдань:

- спонукання студентів до активної музично-навчальної діяльності у системі музично-педагогічної освіти;
- розвиток потреби студентів в отриманні нових знань у галузі національної та світової культури;
- стимулювання інтересу студентів до вокального навчання та усвідомлення необхідності набуття теоретичної бази для формування виконавських знань, умінь та навичок;
- стимулювання активності студента у художньо-пізнавальній та вокально-виконавській діяльності;
- ознайомлення із засобами та прийомами виразного виконання, змістового відтворення художніх образів музики.

Зважаючи на те, що мотиваційний компонент було визначено провідним у системі вокальної підготовки студентів, значна увага на першому етапі приділялася формуванню *мотивації* навчальної діяльності студентів, зокрема потреб до вивчення основ вокального виконавства, набуття знань у галузі вокального мистецтва, позитивного ставлення до музично-педагогічної діяльності, бажання опанувати технологію постановки голосу. Комплекс педагогічних дій цього етапу спрямовувався на емоційно-комунікативну регуляцію навчально-виконавської діяльності студента, яка мала сприяти його адаптації у новому навчальному середовищі.

З цією метою викладач намагався досягнути внутрішній стан студента, проникнути у його проблеми, задавати «позитивний тон» навчальному процесу. Емоційно-особистісний стиль стосунків, для якого характерна тактовність, справедливість, контактність, співучасть, поєднання поваги до особистості студента із вимогливістю – сприяли виникненню у студента почуття довіри до викладача, а разом з тим, активізували бажання навчатися, прагнення до поглиблення знань.

Щоб сформувати у студента позитивні мотиви до вокально-навчальної діяльності в умовах індивідуальних занять, значна увага приділялася налагодженню міжособистісних стосунків студента і викладача, створенню емоційно-позитивного соціально-психологічного мікроклімату у класі постановки голосу. Особливого значення набував тон стосунків у взаємовідносинах зі студентами першого курсу, який відбувався у нових соціальних умовах для студента КНР.

Фактором посилення прагнення студентів до вокально-сценічної діяльності було включення до навчальної програми яскравих в емоційно-образному та жанровому плані музичних творів, урахування бажання студентів у виборі вокальних творів. Такі педагогічні дії забезпечували створення атмосфери невимушеності, психологічної адаптованості, захоплення художньо-емоційним змістом репертуарних творів, а відтак – бажання до вокального навчання.

Для перевірки наявності та розвитку волевих якостей майбутніх учителів музики на цьому етапі було проведено тест на виявлення рівня цілеспрямованості, наполегливості й творчо-виконавської ініціативності студентів (розроблений на основі модифікації “Тесту на виявлення рівня сформованості волевих якостей особистості” (Б.Смирнова та Б.Петрушина) (додаток Б). Узагальнення результатів тестування зафіксовано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Виявлення рівнів сформованості волевих якостей студентів

Необхідні волеві якості	Необхідні вокально-сценічні уміння	Оцінки в балах
1. Цілеспрямованість	1. Уміння ставити чіткі цілі й навчально-виконавські завдання. 2. Уміння планомірно здійснювати вокально-виконавську діяльність. 3. Уміння досягати поставленої мети.	А б в загальна 3 5 4 12
2. Наполегливість	1. Уміння досконало виконувати нагальні та довгостроково визначені завдання тим самим досягаючи наміченої мети. 2. Уміння перемагати негативні настрої. 3. Уміння продовжувати навчально-пізнавальну діяльність, незважаючи на невдачі й інші складності.	А б у загальна 4 3 2 9
3. Творчо-виконавська ініціативність	1. Уміння володіти своїми почуттями. 2. Уміння керувати своїми діями. 3. Уміння проявляти творчу ініціативу й трансформувати свої здобутки в інші умови навчання і концертної діяльності (КНР)	А б у загальна 2 4 6 8
	Усього:	21 бал

Налагодження міжособистісного контакту у навчальній взаємодії викладача і студента виступало основою розвитку прагнення до набуття вокальної підготовки студента. Безумовне прийняття студента як особистості, незалежно від рівня його музичної підготовленості та виконавських можливостей, адекватному оцінюванні його навчальних результатів, психолого-педагогічній підтримці найменших досягнень сприяли заохоченню студента до навчальної діяльності.

Проведена робота була цілком побудована на процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики. То того ж, активна цілеспрямована педагогічна діяльність неодмінно приводить учасників цього процесу до пошуку нового у побудові уроку, в організації індивідуальних занять, у використанні засобів і методів педагогічного впливу, у доборі методичного репертуару. Основою творчого пошуку викладача є активізація творчих якостей студента з урахуванням його розумових, загальномузичних і вокальних здібностей.

На фахово-адаптаційному етапі формувального експерименту нами було проведено визначення рівнів оволодіння виконавськими уміннями майбутніх учителів музики. Експериментальне завдання було побудоване на визначенні за ранговим показником рівнів оволодіння студентами виконавськими уміннями (від 1 найвищого до 13 найнижчого місця). Виконавські уміння оцінювалися нами за мірою застосування майбутніми вчителями музики наступних умінь: застосовувати різноманітні прийоми звуковидобування з використанням різних штрихів; самостійно визначати штрихи вокальних творів та опанувати їх; досягати художньої “цілісності” виконання вокального твору; осмислювати музичну форму вокального твору та усвідомлювати виразність його метроритму; долати поліритмічні труднощі виконання вокального твору в супроводі фортепіано; визначати агогічні відхилення від основного темпу та виявляти й долати складні для виконання уривки вокального твору; освоювати доцільні методи та засоби виконання

вокальних творів; визначати й опанувати нюансування вокального твору, що виконується, тощо (Додаток А).

II етап – *художньо-розвивальний* був скерований на формування комунікативно-поведінкового й креативно-продуктивного компонентів вокально-сценічної майстерності студентів, на розвиток комунікативності та вироблення гнучкої поведінки майбутніх учителів, у їх підготовці до сценічних виступів. Ця робота була спрямована на самостійний пошук та створення виконавської інтерпретації яскравого художнього образу вокального твору.

Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики – це, передусім, осмислення бажання пізнати світ вокально-виконавського мистецтва. Саме цьому вокально-виконавське осмислення світу співаком постає у вигляді особистісної екзистенції, де злиті в єдність «музика, слово, діяльність» [10, 161]. Виконавець, згідно зі своїми вродженими задатками, типом нервової системи, характерологічними здібностями, часто несвідомо орієнтується у життєвій ситуації, виборі занять. Інтроверт, як правило, споглядач, його більше займають внутрішні перипетії, йому важко мати успіх у діяльності, яка вимагає розподілення уваги під час швидкої зміни обставин. І навпаки, людині, яка цікавиться зовнішньою сюжетною стороною життя, непотрібно займатися «поезією душі». Загострена увага студентів-вокалістів до оточуючого їх світу, є результатом їх природних задатків. Для того, щоб передати чужі страждання, треба самому вміти страждати, – «подібне пізнається подібним» [11, 182].

Доречно зазначити, що створення вокально-сценічного образу має умовно три фази розвитку: від почуттєво-цілісного сприйняття через фазу аналізу до узагальнення в єдності суперечливих частин. Проходження і закріплення цього процесу можливе лише за наявності конкретних вокальних навичок. Модель усього комплексу формування вокально-сценічних навичок, які необхідні для розкриття змісту музичного твору з найбільшою повнотою, має три етапи. Перший етап – ознайомлення, що базується на

взаємопов'язаних процесах: формування техніки виконання та вокально-сценічних навичок. Другий етап – співування, яке складається з трьох процесів – формування вокально-технічних та вокально-виконавських навичок; нових прийомів і нових навичок; удосконалення сформованих навичок. Третій етап – виконання, взаємодіючий процес синтезу старих, нових і вдосконалених вокально-сценічних навичок.

На цьому етапі важливу роль відіграє емоційна переконливість та виразність виконання. Емоційна переконливість полягає у педагогічній чарівності, зовнішній привабливості, відвертості, емоційній врівноваженості, емоційній вразливості. Виразність виконання включає: багатство інтонацій, образність та ясність мовлення, уміння співвідносити інтонацію голосу з художньо-образним змістом музичного твору, багатство міміки, жестів, пластика, уміння образно-емоційного перекодування інформації тощо. Артистичні здібності вчителя дозволяють використовувати багатство жестів та інтонацій, бути неперевершеним розповідачем, імітатором та володіти достатньою мірою власною мімікою.

Власний педагогічний і виконавський досвід, а також аналіз методичної літератури дає право говорити про величезне значення вокально-слухових уявлень для будь-якого виду вокальної діяльності, зокрема розвитку вокально-сценічної майстерності, оскільки вони найтіснішим чином пов'язані з вокально-руховими уявленнями. Виникаючи в процесі вокальної діяльності, вокально-слухові уявлення активно впливають на її якість та удосконалення шляхом оволодіння прийомами голосотворення (і при цьому вдосконалюються самі). Конкретним виявленням активних вокально-слухових уявлень з руховими є будь-яка виконавська діяльність студента, виконавця або педагога.

Звуковий образ, що «осягається» внутрішнім слухом вчителя музики, чітке уявлення про основну характеристику звуку (висота, тембр, сила, тощо), відіграє вирішальну роль у відборі вокально-технічних і вокально-виконавських дій, їх аналізі, узагальненні, фіксації, стабілізації, співуванні

та вдосконаленні. Коли технічна і виконавська мета утримується у свідомості майбутнього фахівця, лише тоді стає можливий добір необхідних засобів і прийомів для досягнення. Саме так і здійснюється формування вокально-рухових зв'язків, утворюється нерозривна єдність вокально-слухових і рухових уявлень. Доцільно підкреслити, що цей зв'язок має двосторонній характер, адже в процесі вокальної діяльності слухові і рухові уявлення «співпрацюють» і взаємозбагачуються.

III етап – *діяльнісно-творчий* передбачав формування сценічно-діяльнісного компоненту, був спрямований на насиченість навчального процесу практичними діями вокального виконавства, на розвиток самостійного бачення та відтворення китайськими студентами цілісного сценічного образу в процесі вивчення вокальних творів, що полягало у виразному, неординарному сценічному виконанні, прояві артистизму у показі вокальних творів перед учнівською аудиторією.

Впровадження музично-педагогічного мистецтва в життя неможливе без оволодіння вчителем педагогічною технікою. Педагогічна техніка складається з прийомів педагогічної майстерності, що повторюються в різних ситуаціях, які перетворені в звичні професійні дії зі способів організації діяльності, спілкування, впливу. Педагогічна техніка – «...це сукупність умінь і навичок, які забезпечують оптимальну поведінку вчителя та його ефективну взаємодію в дітьми у різних педагогічних ситуаціях; це комплекс умінь педагогічного спілкування, техніки і культури мови, елементів акторської та режисерської майстерності і таке інше; це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу; це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийомами впливу на інших (вербальними і невербальними засобами)» – таке визначення педагогічної техніки дає І. Зязюн, визначаючи її як елемент педагогічної майстерності поряд з гуманістичною спрямованістю, професійною компетентністю та здібностями до фахової діяльності [61, 78].

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що формування вокально-сценічної майстерності повинно включати такі складові: реальний творчо-педагогічний контакт, який має виникати між викладачем та студентом; подолання різноманітних психологічних бар'єрів, які обов'язково з'являються у процесі творчої взаємодії викладача і студента (установочні, мотиваційні, пізнавальні тощо); переведення студента із звичної для нього «школярської» позиції до співробітництва з викладачем, тобто перетворення його на суб'єкт вокально-педагогічного процесу; запропонована нами модель організації творчої ситуації у класі сольного співу постає як необхідна частина багатоаспектного процесу формування вокально-сценічної майстерності; дійові міжособистісні взаємини викладача і студента, в яких органічно поєднуються форми та методи вокально-педагогічного впливу, що визначаються – педагогічними та навчальними засобами й завданнями в даних умовах за певними критеріями.

На цьому етапі студентам важливо оволодіти перевтіленням, тобто умінням виконувати швидко та гнучко перехід від одного до іншого психічного стану. Основними моментами цього процесу є емоційне перевтілення відповідно музичному матеріалу, з яким працюють на уроці; уміння створювати елемент новизни; уміння зберегти захопленість та емоційний підйом при повторі; уміння створити собі та іншим стан душевного комфорту; уміння завдати високий життєрадісний тон уроку не залежно від власного емоційного стану та створити одухотворене, видовищне спілкування.

Таким чином, формування вокально-сценічної майстерності студента передбачає: досконале й творче оволодіння формами і методами вокально-педагогічного впливу; педагогічну імпровізацію, яка обумовлюється здатністю швидко і правильно оцінювати ситуацію та поведінку студента й оперативно знаходити доцільне рішення; уміння зберігати творчу атмосферу під час навчання і протидіяти шкідливим впливам. Проблема формування вокально-сценічної майстерності – одна з основних проблем, інтерес до якої

виявляється постійно, а науковий рівень розробки на кожному історичному етапі обумовлюється особливостями узагальненого розвитку і розвиненістю різних галузей науки, педагогіки, мистецтва. Координація зусиль психологів, педагогів, виконавців, дослідників різних країн у вивченні цього феномену може сприяти створенню уніфікованої системи показників у цій галузі, яка дозволить здійснювати оцінку порівняльної ефективності різних методів навчання, програм, навчальних планів, посібників, і в цілому реформувати підготовку майбутніх учителів музики.

Отже, вокально-сценічна майстерність, рівень її розвитку залежать від обсягу уявлень і понять, від їх змістового спрямування, диференційованості та узагальненості, від того, як співвідносяться між собою фізичні уявлення і вокальні поняття. Активізація вокально-слухових уявлень як головного чинника музичних здібностей вокаліста, їх постійний творчий розвиток є одним з необхідних факторів формування і вдосконалення вокально-сценічної майстерності. Лише людина з добре розвиненими музичними здібностями: музичним і вокальним слухом (у єдності звуковисотних, ладових, гармонічних, тембрових, динамічних компонентів), відчуттям ритму, музичною пам'яттю, уявою і емоційною чутливістю – може розвивати їх у інших, кваліфіковано вести уроки співу.

Саме тому сучасний викладач вокалу повинен орієнтуватися в суміжних науках (фізіології вищої нервової діяльності, психології, педагогіці, дидактиці, культурології, музичній естетиці), і враховувати їх здобутки у своїй практичній діяльності, щоб підходити до розвитку вокально-сценічних умінь та навичок не тільки емпірично, а й вміти з наукової точки зору обґрунтувати вибір і використання тих чи інших методик та педагогічних прийомів.

Методика формування вокально-сценічної майстерності студентів включала групи методів. До першої групи ми віднесли **дискусійні методи**: організацію та проведення круглих столів, семінарів, міні-симпозіумів,

конференцій з проблем саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів музики.

У ході організації дискусій реалізуються пізнавальні інтереси студентів, здобувається навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на збагачення знанневого фонду студентів стосовно проблем вокального мистецтва, на розвиток їхніх творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних здібностей. Мають сприяти стимулюванню самопізнання, самоаналізу майбутніх фахівців, розвивати навички усного мовлення, гнучкість мислення, озброювати майбутніх фахівців уміннями емоційного самовираження тощо.

До другої групи належали **ігрові методи**: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри, тощо.

Ігрові методи мають значний потенціал щодо активізації процесу формування вокально-сценічної майстерності студентів, розвитку емоційної та інтелектуальної "гнучкості" майбутніх фахівців. Ігрові методи стимулюють засвоєння студентами нових "стратегій" самореалізації у типових ситуаціях музично-педагогічної взаємодії. Перевагами використання ігрових методів у процесі формування вокально-сценічної майстерності китайських студентів досвіду є можливість максимального емоційного "включення", повторного програвання наближених до реальних ситуацій та пошуку нових шляхів їх вирішення. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування досвіду саморегулювання, який в реальних умовах накопичується протягом тривалого часу.

Третю групу становлять **ціннісно-аналітичні методи**, які дають можливість фахівцеві осмислювати та оцінювати характер формування вокально-сценічної майстерності студентів у музично-педагогічній взаємодії, визначати власний стиль професійної діяльності та ступінь її ефективності. У центрі уваги цієї групи методів перебувають суспільно визнані норми й ідеали як зовнішні регулятори професійної діяльності вчителя та його

ціннісні орієнтації, що є результатом інтеріоризації цих норм та ідеалів внаслідок емоційно-ціннісного сприйняття. Метою цих методів є ціннісний аналіз професійно-педагогічної діяльності вчителя музики, забезпечення переходу суспільно визнаних норм та цінностей в структуру ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. Спрямовані на розвиток духовного світу особистості, вони забезпечують розвиток її світоглядних переконань та установок, формування професійно значущих ідеалів шляхом осягнення світу музично-педагогічних цінностей.

До четвертої групи методів ми віднесли **тренінгові методи**: тренінги комунікативної компетенції, тренінги розвитку евристичного потенціалу "Мозковий штурм", тренінги вирішення конфліктних ситуацій, тренінги розвитку рефлексії, тренінги психофізіологічного саморегулювання у процесі вокально-сценічної діяльності.

Методика тренінгових занять дозволяє наблизити процес навчання до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності отримати нові концепції поведінки та вирішення особистісно значущих проблем та ситуацій. Їх метою є встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та духовних сил особистості, формування умінь і навичок самостійної активізації та регулювання духовної, емоційної активності, шляхом мотиваційного, емоційного, вольового самовдосконалення.

На всіх етапах навчальна робота організовувалася у формі спільної діяльності викладача та студента, спільного пошуку шляхів поглиблення розуміння основ музичного мистецтва загалом, та вокальних творів зокрема. Увага викладача спрямовувалася на розвиток пізнавальних потреб студента, підвищення ступеня його активності у навчальному процесі. З цією метою використовувався метод *переконання*, сутність якого полягала у логічному обґрунтованому впливі викладача на студента щодо свідомого прийняття останнім рішення поглиблення теоретичної обізнаності з дисциплін постановки голосу, усвідомлення необхідності чіткого знання анатомо-фізіологічних основ вокального виконавства.

Метод *пояснення* нами був визначений провідним на даному етапі, оскільки він забезпечував усвідомлення та розуміння студентами основ вокального виконавства, а саме: роботи голосового апарату, принципів звуковидобування та звуковедення, втілення у виконавстві художньо-змістового наповнення музичного твору.

Так, поступово, за переконанням та поясненням викладача студенти усвідомлювали, що оволодіння основними вокально-сценічними знаннями, вміннями та навичками передбачає використання правильної співацької постави, уміння користуватися диханням, легким, округлим звуком, чіткою дикцією, поєднуючи при цьому власний технічний розвиток з створенням яскравого художньо-музичного образу твору.

Перелічені групи методів формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики застосовувалися нами в реальному педагогічному процесі не ізольовано, а системно, з урахуванням змісту структурних компонентів означеного феномену і умов, які забезпечують їхню взаємодію.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи особлива увага була звернена на розвиток експресивних здібностей, які дозволяють учителю відшукати найкращу емоційно-виразну форму викладання матеріалу уроку. Це здатність до особистісного самовираження, до трансляції багатства внутрішнього світу, своїх думок, почуттів та настроїв. майбутні учителі музики виробляли власну здатність до продуктивної та тривалої діяльності в умовах емоційного стресу, саморегулювання своїх психічних станів, довільний виклик мобілізації творчого самопочуття, уміння створювати необхідну психологічну атмосферу.

У процесі експериментальної роботи майбутнім фахівцям було важливо гнучко переорієнтовуватися в залежності від ситуації, оперативність, швидкість реакцій на непередбачені зміни під час уроку. Цьому сприяла здатність імпровізувати, уміння уникати штампів в

спілкуванні (стереотипних реакцій, механічного слідування запланованій схемі музичного навчання).

У зв'язку з сучасними високими вимогами до рівня професійної майстерності учителів різного профілю, зокрема учителів музики, нас також цікавили уявлення майбутніх вчителів музики щодо комплексу особистісних якостей майбутнього учителя музики, які в узагальненому вигляді склалися з восьми таких характеристик : 1. Вміння добре володіти інструментом і співати. 2. Бути комунікабельним і етично поводитись з дітьми. 3. Проявляти любов до дітей. 4. Вміти заохочувати дітей до вокально-сценічного виду діяльності. 5. Вміти цікаво проводити уроки і заняття в гуртках художнього циклу. 6. Вміти добре володіти вокально-сценічною майстерністю. 7. Бути хорошим організатором. 8. Бути еталоном своєї професії.

Так, найбільша кількість студентів – 26% віднесла до основних якостей учителя музики – 1. Вміння добре володіти інструментом і співати. 14% студентів вважають головними якостями – 5. Вміння цікаво проводити уроки і заняття в гуртках художнього циклу; 13% студентів – 6. Вміти добре володіти вокально-сценічною майстерністю. – 13% студентів – 4. Вміти заохочувати дітей до вокально-сценічного виду діяльності; 11% студентів – 8. Бути еталоном своєї професії; 10% студентів – 7. Бути хорошим організатором; 8% – 2. Бути комунікабельним і етично поводитись з дітьми; 5% студентів – 3. Проявляти любов до дітей.

Кількісні і якісні характеристики складових вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики виявили обмеженість їх уявлень і потребу у стимуляції самоосвіти та розширення знань і практичних навичок, пов'язаних із формуванням важливих професійно-особистісних якостей (див. додаток М).

Гуманізація музичного виховання, його переорієнтування на особистість суб'єкту навчання природним чином веде до перебудови музичної педагогіки і перегляду процесу фахової підготовки учителів

музики. Свідченням цього є той факт, що процес підготовки музикантів-виконавців до педагогічної діяльності став найбільш актуальним об'єктом дослідження науковців, які намагаються подолати протиріччя, що існують у цій сфері.

Таблиця 3.5

Рівні вокально-сценічної майстерності студентів (у%)

№	РІВНІ	Початковий I	Середній II	Високий III
	КОМПОНЕНТИ			
1.	МОТИВАЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ	21,2%	42,2%	36,6%
2.	КОМУНІКАТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ	22,1%	46%	31,9%
3.	КРЕАТИВНО-ПРОДУКТИВНИЙ	19,2%	39,7%	41,1%%
4.	СЦЕНІЧНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ	24,1%	36,6%	39,3%
	Середнє значення	21,7%	41,1%	37,2%
	Критерій Фішера φ^*			

Для більш цілісного уявлення про існуючі рівні вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики у формувальному експерименті представимо отримані результати у графічному зображенні (Рис.3.4).

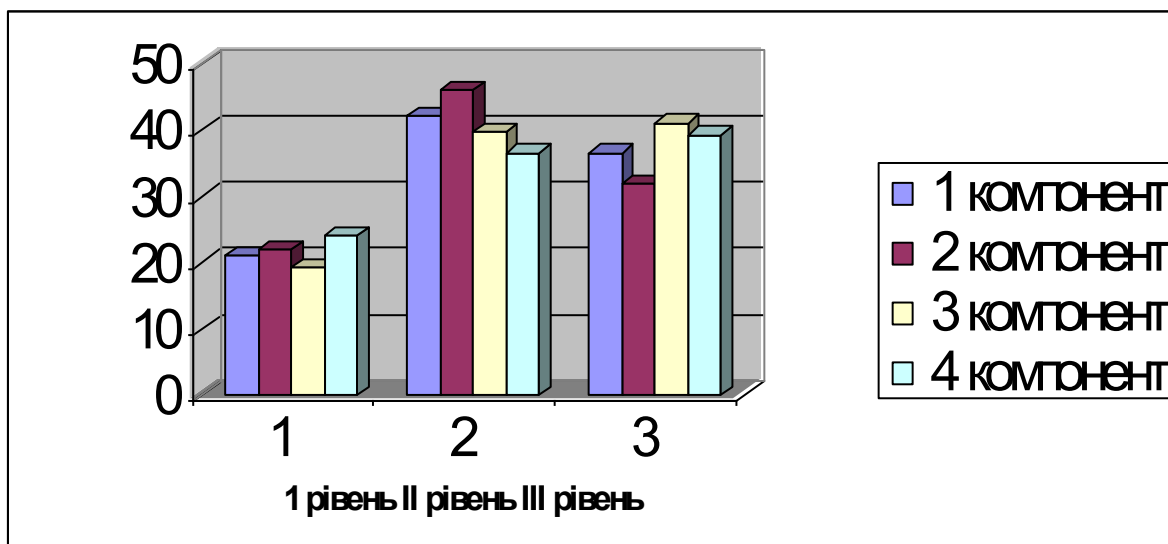


Рис. 3.4. Результати формування вокально-сценічної майстерності

Результати порівняльної діагностики констатувального і формувального експерименту дали змогу з'ясувати динаміку суттєвого покращення рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики. Це відбувалось за рахунок якісного переходу кількості студентів переважно у високий рівень, яка у кількісних показниках мала такі співвідношення, а саме: найбільше зрушення у бік збільшення відсоткової кількості студентів спостерігся у III-му високому рівні за всіма структурними компонентами: 1-му мотиваційно-регулятивному – на <16,6%; у 2-му комунікативно-поведінковому – на <12,9%; у 3-му креативно-афективному – на <18,1% і у 4-му сценічно-діяльнісному – на <14,1%. Відповідно середні показники високого рівня мали співвідношення на <15,2% більше після проведення експериментальної методики.

Значні зрушення у бік зменшення відсоткової кількості за всіма структурними компонентами також спостерігаються у I-му початковому рівні: у 1-му мотиваційно-регулятивному – на >13,8%; у 2-му комунікативно-поведінковому – на >10,3%; у 3-му креативно-продуктивному – на >19,7% і у 4-му сценічно-діяльнісному – на >14,7%. Відповідно середні показники високого рівня мали співвідношення на >14,4% більше після проведення експериментальної методики. II-й середній рівень представлений

З метою перевірки ефективності запропонованої поетапної методики формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту. Вона включала проведення діагностичних зрізів за програмою констатувального експерименту з використанням ідентичних йому методів, а також порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів за показниками розроблених критеріїв формування вокально-сценічної майстерності студентів в контрольній та експериментальній групах.

Для співставлення двох рядів вибіркового значень за частотою появи певної ознаки нами був використаний критерій Фішера φ^* (кутове перетворення Фішера). Цей критерій можна застосовувати для оцінювання відмінностей в будь-яких двох вибірках, як залежних так і незалежних, а також порівнювати показники однієї вибірки, виміряні в різних умовах.

Нами був застосований критерій Фішера для перевірки гіпотези про те, що рівні сформованості вокально-сценічної майстерності студентів під час констатувального та формувального експериментів відрізняються суттєво.

Обчислення спостережуваних (емпіричних) значень критерію Фішера виконуються за наступною схемою:

- 1) Процентні співвідношення переводяться в долі одиниці (шляхом ділення на 100).
- 2) Долі одиниці переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:

$$\varphi_1 = 2\arcsin\sqrt{P_1}, \quad \varphi_2 = 2\arcsin\sqrt{P_2},$$

де P_1 і P_2 — відповідні долі, що порівнюються.

- 3) Обчислюється спостережуване значення за формулою:

$$\varphi_{\alpha i}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 і n_2 — обсяги досліджуваних вибірок.

- 4) Здійснюється перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t розподілі Стюдента.

Результати заключного етапу дослідно-експериментальної роботи представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати заключного етапу
дослідно-експериментальної роботи

	Рівні					
	Початковий		Середній		Високий	
Доля одиниці	0,361	0,217	0,419	0,411	0,22	0,372
Кутове перетворення	0,7387	0,4375	0,8647	0,8471	0,4436	0,7633
Спостережуване значення критерію ϕ^*	2,1298		0,1246		2,2535	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,0172		0,4506		0,0127	

Отже, з ймовірністю не меншою 0,9828 ($0,9828 = 1 - 0,0172$) можна стверджувати, що частки студентів що мають початковий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності відрізняються суттєво, тобто їх доля на момент формувального експерименту суттєво зменшилась в порівнянні з констатувальним експериментом.

Аналогічно, з ймовірністю не меншою 0,9873 ($0,9873 = 1 - 0,0127$) можна стверджувати, що частка студентів що мають високий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності на момент формувального експерименту суттєво збільшилась у порівнянні з констатувальним експериментом.

Для середнього рівня відповідна ймовірність становить всього 0,5484, тобто зміна кількості студентів, що мають середній рівень сформованості вокально-сценічної майстерності є статистично незначущою. Результати

проведеної дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку формування вокально-сценічної майстерності студентів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

Таким чином можна зазначити, що запропонована поетапна методика експериментального навчання є ефективною і може бути впроваджена в практику музично-педагогічних факультетів з метою забезпечення ефективного формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики.

Висновки до третього розділу

Дослідно-експериментальне дослідження формування вокально-сценічної майстерності студентів дозволило дійти таких висновків:

- проведений констатувальний експеримент дозволив виявити *рівні* сформованості вокально-сценічної майстерності китайських студентів. Враховуючи зміст структурних компонентів, критеріїв і показників вокально-сценічної майстерності майбутнього учителя музики були розроблені рівні її сформованості, що також віддзеркалюють рівні підготовки китайських студентів цього напрямку. Критеріально-рівнева система оцінювання складалась з трьох рівнів : I-го рівня – початкового, II-го – середнього, III-го – високого. *До початкового рівня* ми віднесли студентів, у яких спостерігався слабкий прояв спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності, занижений інтерес до процесу співу, байдужість до національних пісенних традицій, театральної діяльності. Студенти, які належали до цього рівня не проявляли особистісної потреби у вокально-сценічному самовдосконаленні, була відчутна їх байдужість до контактування у різних формах вокально-виконавської комунікації. Креативні здібності у них мало розвинені, емоційний відгук на відповідний художній задум автора у процесі виконання вокальних творів невиразний. Здатність до виконавсько-творчої інтерпретації майже відсутня, дуже збіднені художньо-образні уявлення та

спрощене перевтілення у процесі підготовки до сценічного виступу. Публічне виконання вокальних творів, що передбачає артистизм і прояв художньо-співацької майстерності, слабо розвинений, тобто їм необхідні спеціально персоніфіковані методичні рекомендації щодо подальшої вокально-сценічної роботи цього напрямку. До *середнього рівня* ми віднесли студентів, які мали початкову вокальну підготовку. *Мотиваційний* компонент у них виражався нестійким інтересом до практичної вокально-сценічної діяльності (зацікавленість проявлялася тільки тоді, коли навчальні завдання їм вдається добре опанувати); слаборозвинена наявність цілеспрямованості до вокально-виконавської діяльності. У них недостатньо яскраво проявлялися і потребували певної стимуляції з боку викладача здатності до спілкування, особливо у процесі підготовки до сценічного виступу. Креативні здібності у студентів цього рівня достатньо розвинені; спостерігалася їх здатність до виконавсько-творчої інтерпретації. Вони можуть переносити певний об'єм вокально-сценічних знань, умінь, навичок у навчально-дієві форми роботи, але публічне виконання вокальних творів, що передбачає артистизм і прояв вокально-сценічної майстерності потребує скрупульозного доопрацювання. До *високого рівня* ми віднесли студентів, які були емоційно активними і мали яскраво виражену *мотивацію до* вокально-сценічної діяльності. Майбутні вчителі цього рівня мають бажання досягти високої вокально-сценічної майстерності, та вважають її основним стимулом фахового самовдосконалення. У них добре розвинені комунікативні навички, що проявляються у різних формах навчального спілкування та інших дієвих формах роботи. Студенти цього рівня характеризуються високим ступенем розвитку творчих здібностей, що проявляється у бажанні постійно презентувати свої вокальні здобутки на сцені, у них яскраво виражені сильні й глибокі афективні почуття, вони вміють сценічно перевтілюватися. Артистизм виконання ними вокальних творів відрізняється оригінальністю їх інтерпретації, високою вокально-сценічною майстерністю, адже студенти цього рівня здатні творчо застосовувати набутий фаховий досвід на Україні й

трансформувати його в різні умови КНР. За зведеними результатами констатувального експерименту було виявлено серед досліджуваних 18 % високого рівня вокальної підготовки; 47% середнього рівня і 35 % низького рівня;

- методика формування вокально-сценічної майстерності студентів мала таку послідовність педагогічної роботи даного напрямку: перший етап – фахово-адаптаційний; другий етап – художньо-розвивальний; третій етап – діяльнісно-творчий. *Фахово-адаптаційний* етап полягав у розвитку інтересу студентів КНР до вокального виконавства в умовах музичного навчання у ВНЗ іншої країни. Він спрямовувався на формування мотиваційно-регулятивного компонента вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики, накопичення теоретичної бази знань у галузі вокального виконавства та розвитку цілеспрямованості студентів на фахове самовдосконалення. *Художньо-розвивальний* – був скерований на формування комунікативно-поведінкового й креативно-продуктивного компонентів вокально-сценічної майстерності студентів, на розвиток комунікативності та вироблення гнучкої поведінки студентів у підготовці до сценічних виступів, на самостійний пошук та створення виконавської інтерпретації яскравого художнього образу вокального твору. *Діяльнісно-творчий* – передбачав формування сценічно-діялісного компонента, був спрямований на насиченість навчального процесу практичними діями вокального виконавства, на розвиток самостійного бачення та відтворення студентами цілісного сценічного образу в процесі вивчення вокальних творів, що полягало у виразному, неординарному сценічному виконанні, прояві артистизму у показі вокальних творів перед учнівською аудиторією;

- статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних експериментальної роботи дозволили розподілити студентів контрольної та експериментальної груп за визначеними критеріями сформованості вокально-сценічної майстерності студентів на три рівні: початковий, середній, високий. З ймовірністю не меншою 0,9828 ($0,9828 = 1 - 0,0172$)

можна стверджувати, що частки студентів що мають початковий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності відрізняються суттєво, тобто їх доля на момент формувального експерименту суттєво зменшилась в порівнянні з констатувальним експериментом. Аналогічно, з ймовірністю не меншою 0,9873 ($0,9873 = 1 - 0,0127$) можна стверджувати, що частка студентів що мають високий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності на момент формувального експерименту суттєво збільшилась у порівнянні з констатувальним експериментом.

Для середнього рівня відповідна ймовірність становить всього 0,5484, тобто зміна кількості студентів, що мають середній рівень сформованості вокально-сценічної майстерності є статистично незначущою. Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку формування вокально-сценічної майстерності студентів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [28; 29; 32].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування вокально-сценічної майстерності студентів, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні та визначенні специфіки означеного феномену, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування вокально-сценічної майстерності студентів як майбутніх учителів музики. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. У дисертації уточнено поняття «вокально-сценічна майстерність вчителя музики», що розглядається як складова фахової майстерності вчителя музики й виражає здатність до виразної інтерпретації музичних творів та донесення їхнього художньо-образного змісту до учнівської аудиторії. Специфіка вокально-сценічної майстерності вчителя музики полягає в його умінні передбачити і забезпечити досягнення педагогічної мети сценічного виступу, артистично і емоційно підкреслено виконати вокальний твір, увійти у необхідну роль, досягти у процесі прилюдного виконання емоційно-творчого контакту зі слухачами.

2. Основними функціями вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики визначено: діагностично-орієнтаційну, пізнавально-інформаційну, конструктивно-оцінну, прогностично-організаційну, педагогічно-перетворювальну. Реалізація вищезазначених функцій в процесі фахової вокально-сценічної підготовки майбутніх учителів музики уможлиблюється шляхом опанування предметним та змістовим наповненням останніх. У процесі цілеспрямованого музично-педагогічного навчання з застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом їх взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій.

3. Склад компонентної структури вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики включає: мотиваційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, креативно-продуктивний, сценічно-

діяльнісний компоненти. Мотиваційно-регулятивний компонент забезпечує стабільний інтерес студентів до вокально-сценічної діяльності. Комунікативно-поведінковий компонент сприяє забезпеченню оптимального спілкування вчителя зі слухацькою аудиторією в процесі виконання вокальних творів. Креативно-продуктивний компонент виражає здатність учителя до глибокого і всебічного осягнення змісту музики, визначення її педагогічного потенціалу, спроможність до створення оригінальної трактовки музичних образів та трансляції художніх цінностей у середовище учнівської молоді. Сценічно-діяльнісний компонент передбачає готовність майбутнього вчителя музики до виступів перед учнівською аудиторією, до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності.

4. Критеріями сформованості вокально-сценічної майстерності китайських студентів визначено: міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності (показники: інтерес майбутнього вчителя музики до вокально-сценічної діяльності; цілеспрямованість студентів на фахове самовдосконалення); ступінь готовності майбутнього вчителя музики до навчально-виконавського спілкування (показники: контактність майбутнього вчителя музики у різних формах вокально-виконавської комунікації; гнучкість поведінки студента у підготовці до сценічного виступу); міру здатності студента на емоційний відгук у процесі виконання вокальних творів (показники: здатність майбутнього вчителя музики до виконавської творчої інтерпретації; уміння відтворювати вокально-сценічний образ); ступінь фахової самореалізації майбутнього вчителя музики у вокально-сценічній діяльності (показники: використання студентом фахових знань, умінь та навичок у навчально-дієвих формах роботи; артистизм виконання вокальних творів).

5. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити рівні сформованості вокально-сценічної майстерності студентів. Критеріально-рівнева система оцінювання складалась з трьох рівнів: початкового, середнього, високого. До *початкового* рівня ми віднесли студентів, у яких

спостерігався слабкий прояв спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності, знижений інтерес до процесу співу, театральної діяльності. Студенти, які належали до цього рівня не проявляли особистісної потреби у вокально-сценічному самовдосконаленні, була відчутна їх байдужість до контактування у різних формах вокально-виконавської комунікації. Здатність до виконавсько-творчої інтерпретації майже відсутня, дуже збіднені художньо-образні уявлення та спрощене перевтілення у процесі підготовки до сценічного виступу. До *середнього* рівня ми віднесли студентів, які мали початкову вокальну підготовку. У них недостатньо яскраво проявлялися і потребували певної стимуляції з боку викладача здібності до спілкування, особливо у процесі підготовки до сценічного виступу. Вони можуть переносити певний об'єм вокально-сценічних знань, умінь, навичок у навчально-дієві форми роботи, але публічне виконання вокальних творів, що передбачає артистизм і прояв вокально-сценічної майстерності потребує скрупульозного доопрацювання. До *високого* рівня ми віднесли студентів, які були емоційно активними і мали яскраво виражену мотивацію до вокально-сценічної діяльності. Майбутні вчителі цього рівня мають бажання досягти високої вокально-сценічної майстерності, та вважають її основним стимулом фахового самовдосконалення. Студенти цього рівня характеризуються високим ступенем розвитку творчих здібностей, що проявляється у бажанні постійно презентувати свої вокальні здобутки на сцені, у них яскраво виражені сильні й глибокі почуття, вони вміють сценічно перевтілюватися. Артистизм виконання ними вокальних творів відрізняється оригінальністю їх інтерпретації, високою вокально-сценічною майстерністю, адже студенти цього рівня здатні творчо застосовувати набутий фаховий досвід в Україні й трансформувати його за умови роботи в КНР. За зведеними результатами констатувального експерименту було виявлено серед досліджуваних 18 % високого рівня вокальної підготовки; 47% середнього рівня і 35 % початкового рівня.

6. У результаті дослідження розроблено поетапну методику формування вокально-сценічної майстерності у студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів, яка складається із трьох етапів. Перший (*фахово-адаптаційний*) етап має полягати у розвитку інтересу студентів до вокального виконавства в умовах прилюдних виступів. Важливого значення надається опануванню майбутніми фахівцями теоретичної бази знань у галузі вокального виконавства та формуванню у них установки на фахове самовдосконалення. Другий (*художньо-розвивальний*) етап має бути скерований на розвиток у студентів умінь творчого опрацювання вокальних текстів, самостійної виразної їх інтерпретації, на пошук оригінальних підходів до трактовки музики, до її педагогічного опосередкування. На цьому етапі передбачається впровадження тренінгових форм підготовки студентів до концертних виступів. Третій (*діяльнісно-творчий*) етап спрямовано на закріплення у студентів досягнутих у процесі попереднього навчання вокально-творчих умінь, на розвиток здатності до сценічного втілення вокальних образів, до проявів артистизму у виступах, до збереження творчого самопочуття у процесі виконавської діяльності перед слухацькою аудиторією.

7. У результаті проведеного дослідження було також визначено особливості вокальної підготовки китайських студентів, що навчаються в Україні. Формування їх вокально-сценічної майстерності, враховуючи провідні ознаки китайського мистецтва (взаємозв'язок між національним мелосом і розмовною мовою, залежність від різноманітності інтонацій та мовних наспівів, органічний зв'язок музики зі словом та рухами, пластичність інтонування тощо), має збагатитись здобутками української вокальної школи.

8. Статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних експериментальної роботи дозволили розподілити студентів контрольної та експериментальної груп за визначеними критеріями сформованості вокально-сценічної майстерності. З ймовірністю не меншою 0,9828 ($0,9828 =$

1-0,0172) можна стверджувати, що частки студентів що мають початковий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності відрізняються суттєво, тобто їх доля на момент формувального експерименту суттєво зменшилась в порівнянні з констатувальним експериментом. Аналогічно, з ймовірністю не меншою 0,9873 ($0,9873 = 1 - 0,0127$) можна стверджувати, що частка студентів що мають високий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності на момент формувального експерименту суттєво збільшилась у порівнянні з констатувальним експериментом. Для середнього рівня відповідна ймовірність становить всього 0,5484, тобто зміна кількості майбутніх учителів музики, що мають середній рівень сформованості вокально-сценічної майстерності є статистично незначущою. Перевірку результативності проведеного формувального експерименту зроблено на основі порівняння даних початкового і заключного діагностування. Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребують питання розкриття специфіки підготовки китайських студентів до вокально-сценічної діяльності, педагогічні умови розвитку артистизму виконання студентами вокально-хорових творів, тощо.

*Визначення рівнів оволодіння виконавськими уміннями
майбутніх учителів музики*

Завдання: Визначте за ранговим показником рівень оволодіння виконавськими уміннями (від 1 найвищого до 13 найнижчого місця)

<i>Виконавські уміння</i>	<i>Рангове місце</i>
Застосування різних прийомів звуковидобування з використанням різноманітних штрихів	
Визначення штрихів вокального твору, що виконується та опанування ними	
Досягнення художньої “цілісності” виконання вокального твору	
Осмислення музичної форми вокального твору	
Усвідомлення виразності метроритму твору, що виконується	
Подолання поліритмічних труднощів вокального твору в супроводі фортепіано	
Визначення агогічних відхилень від основного темпу вокального твору	
Виявлення та подолання складних для виконання уривків твору, що виконується	
Анотація (за трьома основними розділами) вокального твору	
Виконавський план твору, що виконується	
Вибір і освоєння доцільних методів та засобів виконання вокального твору	
Визначення і опанування нюансуванням вокального твору, що виконується	
Адекватність передачі авторського тексту (самооцінка виконання вокального твору)	

ДОДАТОК Б

Тест на виявлення рівня цілеспрямованості, наполегливості і творчовиконавської ініціативності (розроблений на основі модифікації “Тесту на виявлення рівня сформованості волевих якостей особистості” (Б. Смирнова та Б. Петрушина)

За відповіді на кожне питання привласнюються наступні бали: 1 – так не буває; 2 – мабуть, невірно; 3 – може бути; 4 – напевно, так; 5 – упевнений, що так.

Цілеспрямованість

1. Уміння ставити чіткі цілі й навчально-виконавські завдання:

а – маю ясну перспективну мету вокального вдосконалювання на 3-4 роки вперед;

б – разом з викладачем планую рівень професійних досягнень на майбутній рік; намічаю конкретні завдання на відповідні етапи підготовки;

в – ставлю чергові завдання на найближчі заняття, заліки, іспити;

2. Уміння планомірно здійснювати вокально-виконавську діяльність:

а – виконую планово розроблені окремі домашні завдання;

б – виконую плани виступів на заліках і на іспитах;

в – оцінюю проведені заняття й іспити; коректую намічені плани.

3. Уміння досягати поставленої мети:

а – заради досягнення мети дотримуюсь строгого режиму;

б – цілі й завдання фахового росту є для мене джерелом активності;

в – я отримую величезне почуття задоволення від самого процесу

вокальних занять.

Наполегливість

4. Уміння терпляче і довгостроково йти до наміченої мети:

а – я займаюся вокалом регулярно й неухильно виконую завдання;

б – копітко й ретельно намагаюсь відпрацьовувати технічні прийоми;

в – послідовно намагаюсь переборювати свої фахові недоліки.

5. Уміння перемагати негативні настрої:

а – при розвитку відчуття втоми я намагаюсь проявити терпіння й продовжую заняття, не знижуючи навчальної активності;

б – перебуваючи у поганому настрої, я можу перебороти його;

в – я можу терпляче повторювати одноманітні вокально-технічні вправи.

6. Уміння продовжувати навчально-пізнавальну діяльність, незважаючи на невдачі й інші складності:

а – концертно-виконавські й екзаменаційні невдачі не засмучують мене, а мобілізують на досягнення мети – удосконалити результат;

б – у випадку невдачі я збільшую тривалість самостійних занять;

в – якщо я невдало заспівав на іспиті один твір, я не падаю духом і намагаюся добре виконати інші.

Творчо-виконавська ініціативність

7. Уміння володіти своїми почуттями:

а – я можу легко підвищити свій емоційний тонус у стані апатії, розгубленості, тривоги й занепокоєння;

б – я можу легко знизити рівень свого емоційного порушення (при хвилюванні, обуренні, перебільшеному уявленні про відповідальність);

в – у випадку вдалого виконання вокального твору в класі або на іспиті не проявляю зайвої самовпевненості, безтурботності й переваги над іншими.

8. Уміння керувати своїми діями:

а – я зможу зберігати контроль над своїми виконавськими рухами навіть із появою почуття втоми, роздратування, невдоволення собою;

б – незважаючи на мої невдачі на заліках, я прагну продовжувати виступати привселюдно на рівні всіх своїх можливостей;

в – у конфліктних ситуаціях я можу легко утримати себе від неетичних учинків і дій (брутальних слів, сперечань тощо).

9. Уміння проявляти творчу ініціативу й трансформувати свої здобутки в інші умови навчання і концертної діяльності (КНР):

а – я можу швидко змінити характер свого виконання, орієнтуючись на склад виконавців, аудиторію, акустичні умови;

б – я схильний самостійно знаходити оригінальні трактування виконання вокальних творів;

в – мені подобається шукати індивідуальні шляхи вдосконалювання своєї вокальної підготовки;

(Методика обробки результатів: Оцінка результатів по кожній якості: 36-45 балів - високий рівень; 26-35 - середній; 15-25 - низький).

Узагальнення результатів здійснювалося за схемою: необхідні вольові якості (а)цілеспрямованість, б)наполегливість, в)творчо-виконавська ініціативність); необхідні вокально-сценічні уміння (а) уміння ставити чіткі цілі й навчально-виконавські завдання, уміння планомірно здійснювати вокально-виконавську діяльність, уміння досягати поставленої мети; б) уміння досконало виконувати нагальні та довгостроково визначені завдання тим самим досягаючи наміченої мети, уміння перемагати негативні настрої, уміння продовжувати навчально-пізнавальну діяльність, незважаючи на невдачі й інші складності; в) уміння володіти своїми почуттями, уміння керувати своїми діями, уміння проявляти творчу ініціативу й трансформувати свої здобутки в інші умови навчання і концертної діяльності (КНР).

Загальні показники рівнів виконання цього завдання мали такі дані: високий рівень – 21% студент, середній рівень – 58% студентів; низький рівень – 21% студент.

Тест на інтерес до вокально-педагогічної діяльності

(Тест розроблений на основі “Тесту на відношення до педагогічної діяльності” В.Петрушина)

	Ключ
1. Психологія відносин людей дуже цікавить мене	Так
2. Я рідко пропускаю заняття й страждаю від змушених пропусків	Так
3. Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший музичний твір	Так
4. Мені подобається переводити мої життєві враження у музичні образи доступні дітям і самому складати дитячі пісні	Так
5. У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконаленням	Так
6. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу літературу та особливо методичного характеру	Так
7. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших	Ні
8. Мене мало цікавлять книги з методики викладання співу	Ні
9. На заняття за фахом я приходжу непідготовленим частіше інших	Ні
10. Я намагаюся виступати в семестрі, з добре вивченою програмою	Ні
11. Крім настанов педагога я прагну знайти свої власні прийоми подолання виконавських труднощів	Ні
12. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми й способи виконання різних музичних творів	Так
13. Мені більше подобається розучувати з дітьми музичні твори ніж самому виконувати музику на концертній площадці	Так
14. Мені подобається працювати ривками, щоб потім приємно розслабитися	Ні
15. Я пропускаю заняття з методики музичного виховання рідше інших	Так

- | | |
|--|------------|
| 16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження з приводу диригування моїх товаришів | Так |
| 17. Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке враження справляю на слухачів | Так |
| 18. До своєї майбутньої професії керівника дитячого хору я ставлюся із захватом | Так |
| 19. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою майбутню професію | Ні |
| 20. З теоретичних дисциплін більш за всі мені подобається музична педагогіка й методика музичного виховання | Так |
| 21. Я купую книги по дитячій музичній педагогіці й психології частіше, ніж інші | Так |
| 22. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість навчання дітей співочому мистецтву | Так |
| 23. Мої друзі цінують мої зауваження щодо якості диригування програмного матеріалу | Так |
| 24. У роботі над музичним твором мені більше подобається краса художнього образу й переживання, пов'язані з музикою, ніж ретельна робота над окремими деталями | Так
Так |
| 25. Мені подобається обговорювати з друзями особливості виконавського стилю різних музикантів | Так |
| 26. Звичайно я виступаю на сцені один раз у семестр, хотілося б більше | Так |
| 27. Я люблю виступати з дитячим хором на шкільних заходах | Так |
| 28. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності сильно хвилююся під час публічних виступів | Так |
| 29. Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, а не підключати технічні засоби | Так |
| 30. Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити керівника дитячого хорового колективу, я це роблю із задоволенням | Так |

Приблизний репертуарний перелік вокальних творів, що використовувався у процесі підготовки китайських студентів до вокально-сценічних виступів

I. Вокальні твори китайських композиторів:

Не Ер “Китайський державний гімн”, сл. Тіан Хань;
 Чинь Іон Чен “Я і моя Батьківщина”, сл. Чокан Лі;
 Сянь Син Хай “В горах – Тай Хань”, сл. Гуй Тао Шен;
 Му Цзянь “Північна дівчина”;
 Тао Лон “Молода пісня”, сл. Фей Лінь;
 Іань Хонь Нянь “Тіт – Валалаіка”;
 Мен Уен Дон “Пісня”, сл. Чжень Чже і ху Ин Це;
 Іан Цзя Жень “Неповний місяць”, сл. Цай Юй Уень;
 Шан Ши Туан “Молодіжна танцювальна музика”;
 Чжен Дай Лінь “Жасмін”;
 Цюй Сі Сянь “Маленька Капуста”.

Перелік творів для педагогічної практики в загальноосвітній школі

II. Обробки українських народних пісень:

“Земле ріднесенька”, “Фіалочки”, обр. Ф. Колесси;
 “Ой де ж ти був там, чорний баране”, обр. М. Дрімлюги;
 “Перепілочка”, “Козенятко”, обр. Б. Фільц;

III. Обробки народних пісень світу:

“Ай, на горе дуб, дуб”, “Ай, дедушка, дедушка”, обр. С. Благообразова;
 “Дома ль воробей”, рос. нар. пісня, обр. К. Юрлова;
 “Пастушка”, мексиканська нар. пісня, обр. М. Миль мана;
 “Пісня про Віденський ліс”, австрійська нар. пісня, обр. Ж. Колодуб;
 “Весна-красна”, белоруск. нар. пісня, обр. О. Пономарьова.

План інтегрованого курсу “Методика вокальної підготовки студентів до роботи у загальноосвітніх закладах”

№	Назва і зміст модулів	К-ть годин		
		Лекції	Прак-тичні	Само-освіта
	Вступні лекції:			
1.	Соціально-культурне значення хорового мистецтва, його освітньо-виховний потенціал.	2		2
2.	Національне хорове мистецтво – духовна спадщина народу. Особливості розучування дитячих народних пісень.	2	2	2
3.	Мета і сучасні завдання підготовки керівника дитячого хорового колективу.	1	2	2
4.	Методологічні засади модульної організації навчального курсу.	1	2	2
5.	Сутність інтеграційного принципу диригентсько-хорової підготовки керівника дитячого хорового колективу.	1	3	2
6.	I. Особливості організації різних видів робіт керівника шкільного хорового колективу	2	4	2
7.	Організація і проведення практичної роботи (репетицій, концертів).	2	2	2
8.	Навчально-виховна робота. Інтегративний підхід до організації вокально-хорової роботи у дитячому хоровому колективі	2	2	2

	2. Поведінкова сфера особистості			
9.	майбутнього керівника шкільного хорового	1	2	2
10.	колективу	1	2	2
11.	Розвиток мотиваційної сфери.	1	2	1
	Саморегуляція.			
12.	Стилі керівництва шкільним хоровим	2	2	2
	колективом			
13.	Фахово-особистісні якості керівника дитячого	2	2	2
14.	хорового колективу	2	2	2
	3. Соціально-полікультурна сфера			
15.	Навчальне спілкування у хоровому класі як вид	4	4	2
	музично-педагогічної комунікації.			
16.	Організація творчої взаємодії керівника з	1	1	1
17.	дитячим хоровим колективом	1	2	2
18.	4. Розвиток вокально-хорових навичок	1	2	2
19.		1	2	2
	Психолого-педагогічні і фізіологічні			
20.	особливості дитячого співочого голосу. Гігієна	2	2	2
	і правила охорони співочого голосу.			
21.	Мутаційний період	1	2	2
	Співацька установка і співоче дихання.			
	Артикуляція і дикція.			
22.	Особливості звукоутворення і звуковедення у	2	2	2
	шкільному хорі.			
23.	Інтонія і стрій у хоровому виконавстві	2	2	2
	Хоровий ансамбль			
	5. Методичне забезпечення успішного			

	вокально-хорового навчання			
24.	Сучасні ефективні методики роботи в шкільному хоровому колективі	2	2	2
25.	Методика виховання вокально-хорових знань, співацьких навичок, умінь. Сучасні вимоги до дитячого хорового виконавства.	1	2	2
26.	6. Розвиток творчої сфери керівника	2	2	2
27.	дитячого хорового колективу Особливості розкриття творчого задуму авторів хорових творів.	2	2	2
28.	Використання життєвого досвіду школярів у творчому процесі	4	4	4
29.	Художньо-творча імпровізація	2	4	4
30.	Трансформація творчого потенціалу у вокально-хоровій роботі			
	7. Музична психотерапія Музичні психокорекційні засоби. Вправи і аутотренінг Практичний музикотерапевтичний матеріал			
	Всього за рік	52	68	64

Анкета

(для студентів вищих музично-педагогічних закладів (факультетів))

Назва закладу _____

Курс _____

П.І.П. _____

Музична підготовка до вступу ВНЗ _____

Чи намагаєтеся Ви самостійно поглиблювати знання з фахових дисциплін? _____

Чи багато читаєте Ви музикознавчої, методичної літератури? _____

Чи намагаєтесь Ви знаходити власні прийоми подолання виконавських труднощів? _____

Чи цікавитесь Ви концертним життям країни? _____

Чи слухаєте Ви записи видатних співаків? _____

Чи аналізуєте Ви прийоми виконавської майстерності видатних співаків? _____

Чи розучуєте Ви музичні твори, що не входять до навчального репертуару? _____

Чи аналізуєте Ви недоліки власного виконання та їх причини? _____

Чи намагаєтеся самостійно відшукати шляхи виправлення недоліків власного виконання музичних творів? _____

Чи намагаєтеся Ви максимально заглибитися у зміст художніх образів виконуваних творів? _____

ДОДАТОК М

Визначення основних фахових якостей
майбутніх учителів музики у відсотковому значенні

Для визначення кількісних і якісних характерних складових вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики було проведено діагностування цього феномена. Результати виявили обмеженість уявлень студентів і потребу у стимуляції самоосвіти та розширення знань і практичних навичок, пов'язаних із формуванням важливих особистісних якостей (рис.1.1).

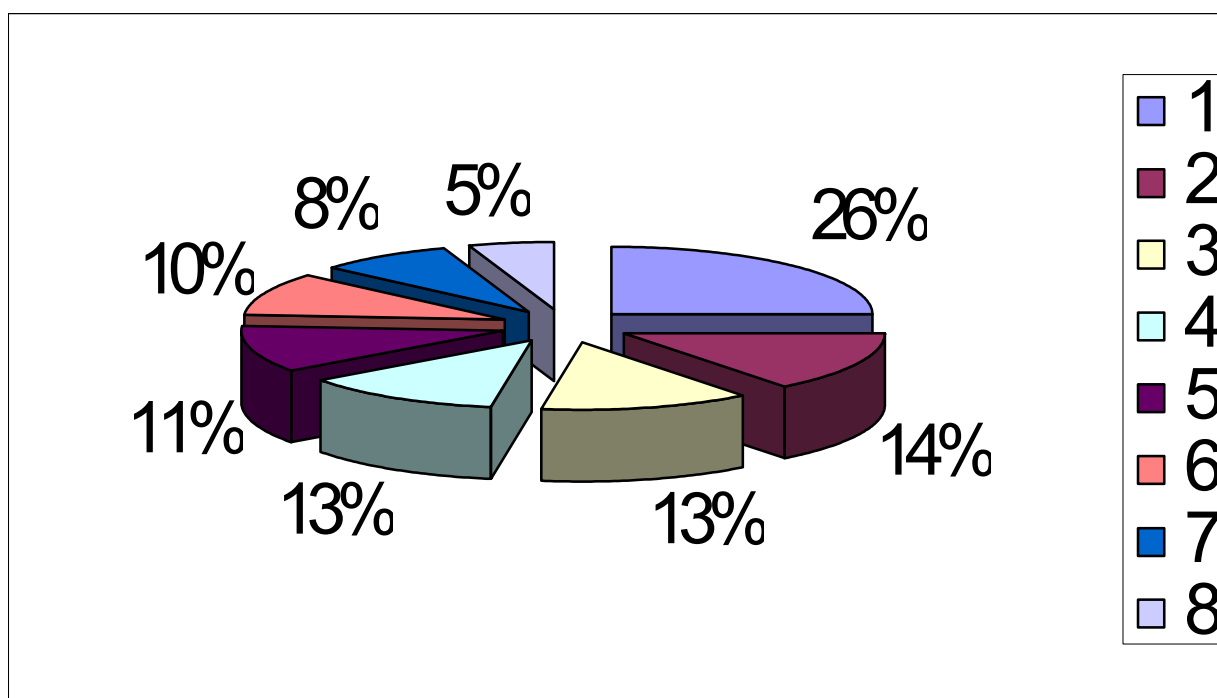


Рис. 1.1 Уявлення студентів про комплекс особистісних якостей учителя музики

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя /Эдуард Борисович Абдуллин. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.— 142 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299с.
5. Алексеев Э. Е. Раннефольклорное интонирование: звуковысотный аспект /Алексеев Э. Е. — М.: Сов. композитор, 1986. — 238, [1] с.
6. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. — Казань, 1998. — 320с.
8. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст /Віктор Петрович Андрущенко. — К.: Тандем, 2000. — 406 с.
9. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. /В.Андрущенко, Л.Губернський, М.Михальченко. — К.: Знання України, 2002. —580 с.
10. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник /Валентина Геніївна Антонюк. — К.: ЗАТ Віпол, 2007. — 173 с.
11. 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.
12. Арчажникова Л.Г. Моделирование музыкального образа на основе системы музыкально-слуховых представлений /Л.Г. Арчажникова,

- М.С.Голубева // Советская педагогика, 1976. – № 12. – С. 11-14.
13. Аспелунд Д.С. Развитие певца и его голоса /Д.С. Аспелунд. — М.-Л.: Музгиз, 1952. — 191с.
 14. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика — 137 с.
 15. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство работника культуры: учеб. пособ. /Н.К.Бакланова. - М.: МГПИ, 1994. – 120 с.
 16. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
 17. Барсов Ю. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И.Глинки. /Ю.Барсов. – Л.: Музыка. 1968. – 65 с.
 18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
 19. Болгарський А.Г. Перспективи розвитку музичної культури і сучасні технології // Вісник: Зб. наук. стат. НПУ імені М.П. Драгоманова [Укл. П.В. Дмитренко, Л. Макаренко, О.П. Симоненко]. /А.Г. Болгарський – К., 2003. – Вип. 5 – С. 33-35.
 20. Борев Ю.Б. Общение с искусством //Эстетика. /Ю.Б. Борев. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – С. 306-674.
 21. Боревская Н. Е. Китайская школа на пути в постиндустриальную эпоху. /Н.Е. Боревская //Мир. образования – образование в мире. – 2002. – № 2. С. 60-68.
 22. Боревская Н. Система образования с китайской спецификой. /Нар. образование. /Н.Боревская. – 2003. – № 7.– С. 38-45.
 23. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
 24. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527, [2] с. – (Мастера психологии).

25. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.
26. Вейфанг Мин. Современные тенденции развития высшего образования в Китае /Вейфанг Мин. // Вестник высш. шк. – 2001. – №1. – С. 38-40.
27. Введение в педагогическую деятельность: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. — М.: Академия, 2000. — 208, [2] с.
28. Ван Лей. Діагностика вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики /Ван Лей //Наук. вісник Чернівецького ун-ту: Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Чернівці: Рута, 2010. – Вип. 489. – С. 81-86.
29. Ван Лей. Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики /Ван Лей //Наукові записки: зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2009. – Вип. 83. – 309 с. (Серія педагогічні та історичні науки). – С. 65-71.
30. Ван Лей. Методологические особенности вокальной подготовки будущего учителя музыки в Китае и Украине /Ван Лей //Наукові записки Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова: зб. наук. праць. Серія педагогічні та історичні науки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. 75. – С. 53-59.
31. Ван Лей. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики в класі постановки голосу з врахуванням методичних засад китайської та європейської вокальних шкіл /Ван Лей //Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Наук. журнал – 3, 2008. – К.: Міленіум, 2008. – 148 с. – С. 69-73.
32. Ван Лей. Психолого-педагогічні методи формування вокально-сценічної майстерності у студента Інституту мистецтв /Ван Лей. //Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: зб. наук. праць.

- К.: Міленіум, 2008. – Вип. XXI. – С. 308-315.
33. Ван Лей. Психологічні умови педагогічної творчості викладача вокалу в аспекті розвитку музичних здібностей /Ван Лей //Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип. 36. – С. 16-21.
34. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.
35. Волинка Г.І. Філософія: посібник /Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 63 с.
36. Ву Го Лінг. Національна виконавська інтонація в камерно-вокальних творах французьких композиторів ХІХ сторіччя /Всеукраїнська асоціація молодих науковців. //Гуманітарні науки: історія, соціологія, політологія, психологія, мистецтвознавство – 2002. – №2. — С. 143-152.
37. Ву Го Лінг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.
38. Вульфов Б.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б.З.Вульфов, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.
39. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
40. Гнидь Б.П. Виконавські школи України. Кафедра сольного співу НМАУ імені П.І.Чайковського (1971-2001): [посібник] /Богдан Пилипович Гнидь. – К.: НМАУ, 2002. – 95 с.
41. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: [підруч. для вищ. муз. навч. закл] /Б.П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.
42. Гмыря Б.А. Статьи, дневники, письма, воспоминания /сост. и прим.

- Б.А.Гмыри, А.В. Принц; вступ. ст. Е.Е.Нестеренко, пер. с укр. — М.: Музыка, 1988. — 235, [2] с.
43. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374с.
44. Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського, — К.: НМАУ, 2000. — Вип. 14, кн. 6. — С.156-165.
45. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник /І.М.Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — 353 с.
46. Дмитриев Л.Б. Вопросы вокальной педагогики: [сб. ст.] /под ред. Л.Б.Дмитриева. — М.: Музыка, 1976. — Вып. 5. — 1976. — 262 [1] с.
47. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: учеб. пособ. для муз. вузов /Леонид Борисович Дмитриев. — М.: Музыка, 1968. — 675с.
48. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: соціально-педагогічний аспект /Володимир Іванович Дряпіка //Інститут педагогіки АПН України. — К.; Кіровоград: Держ. центр. укр. вид-во, 1997. — 215 с.
49. Дюпре Ж. Искусство пения. /Ж.Дюпре. — М., Музгиз, 1950. — С. 5-24.
50. Евтушенко Д.Г. Выдающийся педагог-вокалист (воспоминания о Е.А.Муравьевой) /Д.Г. Евтушенко //Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки. — М.: Музыка, 1967. — Вып. 3. — С. 134-145.
51. Емельянов В. О фонопедическом методе развития голоса и вокально-хоровой работе /В.Емельянов //Искусство в школе. — 1998. — № 6. — С. 16–20.
52. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. — М.: Академ. проспект, 2003. — 302 [1] с.
53. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста /Дометій Гурійович Євтушенко. — К.: Муз. Україна, 1979. — 91 с.

54. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: метод. посіб. /Ольга Володимирівна Єременко. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141 с.
55. Є Лінь. Сучасна вокальна школа в Китаї: методологічні засади в контексті європейсько-китайських культурних зв'язків /Є Лінь //Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Наук. журнал – 3, 2007. – К.: Міленіум, 2007. – 148 с. – С. 126-133.
56. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.
57. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссера. – М.: Просвещение, 1973. – 320, [2] с.
58. Злобин К.В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов /Константин Васильевич Злобин. — Л.: Медгиз, Ленингр. отд., 1958. — 136с.
59. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко–методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично–історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.
60. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті /Іван Андрійович Зязюн //Вища освіта в Україні: тенденції, перспективи розвитку. – К.: Вища школа, 1996. – С. 8-12.
61. Зязюн І.А. Основы педагогического мастерства /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич [под ред. И.А.Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 303 с.
62. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник /Іван Андрійович Зязюн.– К.: МАУП, 2000. – 312с.
63. Зязюн І.А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини //Виховання естетичної культури школярів: Навч. посібник / І.А.Зязюн., Н.Є. Миропольська., Л.О. Хлебникова та ін.. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 3-16.
64. Исполнительские школы высших учебных заведений Украины. – К.: КГК

- имени П. Чайковского, 1990. - 180 с.
65. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1982.– 214 с.
66. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.
67. Калашник (Mei) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.
68. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
69. Китай //Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова . — М.: Музыка, 1967. — С.140-244.
70. Китайские четверостишия. Горечь разлуки. — М., 2000. — 564 с.
71. Клепикова В.З. О реформе образования в Китае /В.З. Клепикова. //Педагогика. – 2001. – 9. – С. 67-69.
72. 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. – 380 с.
73. Козир А.В. Сутнісні ознаки формування професійної майстерності вчителя музики /А.В.Козир //Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту: зб. наук. праць: Педагогічні науки: у 3-х т. – Миколаїв, 2006. – Випуск 12. – Т. 3. – С. 230-234.
74. Козир А.В. Умови розвитку професійної майстерності студентів інститутів мистецтв у системі багатоступеневої музично-педагогічної освіти /А.В.Козир //Наук. вісник Миколаївського держ. ун-ту: зб. наук. праць: Педагогічні науки: у 2-х т. – Миколаїв, 2005. – Випуск 10, Том 2. – С. 217-222.
75. Колодуб І. С. Питання теорії вокального мистецтва : [посібник до курсу історії та теорії вокального мистецтва] / Колодуб І. С. – Харків: Промінь,

1995. – 120 с.
76. Комарова А.І. Україна: духовність – культура – естетичний розвиток особистості (методологія, теорія і практика) /А.І. Комарова //Духовність і художньо-естетична культура: аналіт. розробки, пропозиції наук. і прак. працівників. /М-во культури та мистецтв України. НДІ «Проблеми людини». — К., 1999. – Т.14.– С.15– 48.
77. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.
78. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
79. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. /О.Г.Костюк. – К.: Наукова думка, 1963. – 121 с.
80. Кошевников Ю. Триллион – не предел: Увеличить этот рекордный ВВП призвана реформа образования Китая Кошевников /Ю.Кошевников. //Учит. газета. – 2002. – № 3. – С. 16-17.
81. Котляревский И.А. Музыкально—теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.
82. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського.— К., 1999. — Вип. 3. – С. 110-122.
83. Куземина Л. Исполнительская эстетика Б. Яворского. /Л.Куземина. — М.: Композитор, 2000. — 111 с.
84. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах /Н.В. Кузьмина //Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузе: [сб. статей] /под ред. Н.В. Кузьминой. — Л., 1970. — С.47– 61.
85. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Н.В. Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144,

[1] с.

86. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя - основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. - О., 1995. – 160 с.
87. Кучерявець В.Г. Основи педагогічної майстерності: практикум. Навч.-метод. посібник. /В.Г.Кучерявець. – Ніжин, 2002. – 55 с.
88. Кучменко Е.М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір /Е.М. Кучменко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 235 с.
89. Лейзеров Н.Л. Эстетическая и художественная культура /Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя [сост. Г.С. Лабковская]. — М.: Просвещение, 1983. — С. 5–61.
90. Ленский П. Освіта в Китайській Народній Республіці: стан і перспективи розвитку /П.Ленский. //Освіта і управління – 2003. – Т.6. – № 2. – С. 143-148.
91. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.
92. Леонтьев А.Н. Психическая теория деятельности /Алексей Николаевич Леонтьев //Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1964. – С. 93-261.
93. Лещенко М.П. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього управлінця навчального закладу /М.П. Лещенко //Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. /за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т» — Х.: НТУ “ХП”, 2008. — Вип. 17 (21). – С. 49–54.
94. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 г.: [учеб. для исполн. Ф-тов муз.вузов: в 2-х т.]. /Тамара Николаевна Ливанова — М.: Музыка, 1982. — Т. I. — 696 с.; Т. II. — 669 с.
95. 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. – № 16. – (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Ч. I. – С. 265-271.
96. Литвинов О. Зона Янтай: Образование в Китае /О.Литвинов. //Учит. газет. – 2002. – № 28-29. – С. 37-35.
97. Лихачев Б. Педагогика: курс лекций /Б.Лихачев. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 464 с.
98. Ли Цзихуа. Творческое использование наследия В.А Сухомлинского в КНР: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /Ли Цзихуа. – К, 2005. – 19 с.
99. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
100. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 138, [2] с.
101. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. Муз. академія України імені П.І. Чайковського. — К., 1998. — Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3-8.
102. Ма Вей. Концепція форми в музиці Китаю і Європи: аспект композиції та виконавства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – музичне мистецтво /Ма Вей. – Одеса, 2004. — 20 с.
103. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.2 — 574 с.
104. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
105. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М. Мартиненко, Л.Л.Хоружа; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. - К., 2002. — 173, [1] с.

106. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /Иван Иванович Мартынов. — М.: Музыка, 1970. — 504 с.
107. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
108. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.
109. Масол Л. Музичні традиції китайського народу: погляд крізь тисячоліття. /Л.М. Масол. // Художня культура світу. Далекосхідний культурний регіон [за ред. Н.Є. Миропольської]. — 2-ге вид., стер. — К.: Вища школа, 2005. — С. 88-91.
110. Майковская Л.С. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /Л.С. Майковская. — М., 1992. — 16 с.
111. Медушевский В.В. Внемлите ангельскому пению. /Вячеслав Вячеславович Медушевский. — Минск, 2000. — 368 с.
112. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В.Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: [сб. статей] /под общ. ред. В.В.Медушевского. — М., 1984. — Вып.129. — С. 5-11.
113. Менабени А.Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /А.Г.Менабени. — М., 1972. — 20 с.
114. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микита /літ. виклад М.Головащенко. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с., іл., ноти.
115. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.

116. Михайлов М.М. Музыка Китая. /М.М. Михайлов. – М., 1961, с. 15-30.
117. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /І.В.Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.
118. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.
119. Музалев А.А. Межпредметные связи как средство повышения педагогического мастерства (на материале педагогических училищ): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». – К., 1991. – 24 с.
120. Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. В.Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.
121. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.
122. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И. Некрасов, Е.Н. Маркова //Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. — К.: Вища школа, 1978. — С. 127-136.
123. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания: кн. для учителя. /Борис Михайлович Неменский. — 2-е изд., М.: Просвещение, 1987. — 253, [2] с.
124. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрик Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд. — К., Музична Україна, 1989. — 163, [2] с.
125. Орлов В.Ф. Педагогічна майстерність вчителя музики: навч.-методич. посібник для студ. і виклад. пед. коледжів, вузів /В.Ф. Орлов, Б.Д.Кіндратюк, М.В. Клепар. – Івано-Франківськ, 1996. – 102с.

126. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12] с.
127. Основи психології: підручник для студ. вищ. навч. закл. /за заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Романця. — К.: Либідь, 1995. — 631, [1] с.
128. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. — К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.
129. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. — М.: Владос, 1999. — 175 с.
130. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учащихся: монография /О.М. Пехота [под общ. ред. И.А.Зязюна]. — К.: Вища школа, 1991. — С. 5-110.
131. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. /Редактор-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2008. — 672 с.
132. Психология: Підручник. /Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. — 4-е вид., стереотип. — К.: Либідь, 2003. — 560 с.
133. Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. — Минск: Современ. школа, 2007. — 496 с.
134. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Т. 1. — 312 с.
135. Психологический словарь / Под ред.. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. — 2-е изд., пере раб. и доп. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 440 с.: ил.
136. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. — М.: Музыка, 1989. — 139, [2] с.
137. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства /Семен Хаскевич Раппопорт [сборник ст. /ред.. и сост. А.Д.Алексеев] //Музыкальное исполнительство. — М., 1972. — С. 39-52.
138. Реморенко І. Модернізація по-китайському: Освіта в Китаї

- /Л.Реморенко // Управління освітою. – 2006 – (1) С. 6-8.
139. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Петр Евдокимович Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301с.
140. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1] с.
141. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.
142. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.
143. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. — (Мастера психологии).
144. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.
145. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
146. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» /Г.Ф. Саїк. — К., 2000. — 19 с.
147. Симонов П.В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателей /П.В. Симонов. — М., 1995. — 240 с.
148. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. — К.: Довіра, 2000. —1018 с.

149. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учеб. пособие. /Галина Павловна Стулова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 69 с.
150. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — Полтава, 1989. — 86 с.
151. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учня /І.О. Синиця. – К.: Рад. школа, 1981. – 319с.
152. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.
153. Сисоєва С., Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /С.Сисоєва, І.Соколова. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 307 с.
154. 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.
155. Соціологія культури: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти України [О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І.Погорілий та ін.; /за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. — К.: Каравела, Л.: «Новий світ — 2000», 2002. — 333 с. — (Вища освіта України).
156. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
157. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Г.Є.Стасько. — К., 1995. — 24 с.
158. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичними засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /Т.Б. Стратан. – К., 1996. – 20 с.

159. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива //Собр. соч. в 5-ти томах. /В.О.Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.
160. Сяо Су. Основні напрямки сучасного реформування освіти в Китаї. /Сяо Су. //Шлях освіти. – 2002. – №4. – С. 24-29.
161. Сяомань Чжу. Реформа содержания образования в Китае. /Сяомань Чжу. //Педагогика 2005. – № 1 – С. 96-99.
162. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.
163. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта” – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
164. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д. Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сладковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.
165. Федоришин В.І. Творче спрямування підготовки студентів інститутів мистецтв до колективного музикування //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2009. - № 12 (59) – С. 38-42.
166. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Луганськ, 2001. – 19 с.
167. Філософія: Підручник [Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін.]. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
168. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
169. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.
170. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

171. Хлебникова Л.О. Могутній виховний потенціал. /Л.Хлебникова //Музика в школі: зб. статей. – К.: Музична Україна, 1987. – Вип. 11. – С. 3-7.
172. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: метод. пособ. /Геннадий Иванович Хозяинов. – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.: ил.
173. Хуа Эй Юй. О стратегии развития китайского образования. /Хуа Эй Юй. //Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 105-108.
174. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.Хуторской //Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
175. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., переработ. /Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 638с.
176. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
177. Цзинь Нань. Вокальное исполнительство в Китае: методический аспект /Цзинь Нань //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. К., 2008. – Випуск 6 (11). – С. 52-56.
178. Цокур О.С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – К., 1998. – 32с.
179. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Муз. образование» /Геннадій Моисеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.
180. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов]. /Арсений

- Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. — 510, [3] с.
181. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).— С. 2–6.
182. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. /С.В. Шип; ред. А.Кравченко. — Київ: Заповіт, 1998. — 367 с. — (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
183. Шнеерсон Г.М. Музыкальная культура Китая /Григорій Михайлович Шнеерсон. — М.: Музгиз, 1952. — 249 с.
184. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка /Валерія Дмитрівна Шульгіна. — К.: ДАКККіМ, 2008. — 240 с.
185. Щербаков А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе: Межвузовский сборник научных трудов. /А.И. Щербаков. — Л.: Ленинградский пед. институт имени А.И.Герцена, 1988. — 168 с.
186. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, С.В.Шип, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004.— 175, [1] с.
187. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.
188. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педвузів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»; /Т.І.Юник К., 1996. — 21 с.
189. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. — М.: Музыка, 1964. — Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. — 1964. - 670 с.
190. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.

191. Adler G. Der Stil in der Musik. — Lpz.: Breitkopf und Härtel, 1981. — 46 S.
192. Adorno T. Philosophie der neuen Musik. — Frankfurt a.M., 1978. — 200 S.
193. Bolin N. Gefangenschaft und Freiheit /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.
194. Carter T. Critical Forum /Music analysis. – March 1995. — 105–111 p.
195. Torino: UTET Liberia, 1991. — 215 p.
196. Cooc N. Heinrich Schenker, Polemist: a reading of the Ninth symphony Monograph. /Music analysis. Volume 14 number 1. March 1995. — 89–105 p.
197. Heusler H. Das Biedermeier in der Musik. /Die Musikforschung. XII Jahrgang. — Basel–Kassel: Bärenreiter Verlag, 1959. — S. 422–431.
198. Hirst P. A. The PGCE Course: Its Objectives and Their Nature /British Journal of Teacher Education. — 1972. Vol. 2. — No 1. — P. 9 — 15.
199. Huglo M. Les lires de Chant liturgique. — Turnhout–Belgium, 1988. — 143 p.
200. Kalisch V. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — 363–370 S.
201. Kemper D. Die Klaviersonate nach Beethoven, Von Schubert bis Skrjabin. — Darmstadt, Wissen. Gesel. 1987. — P. 121.
202. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — 331–339 S.
203. Skinner B. Was ist Behaviorismus? Reinbek bei Hamburg : Rohwolt, 1978. — S. 9 – 11.
204. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. - S.29-33.

Література китайською мовою

205. Бай Юнь-шэн. О формах сценического движения и обучении актёрскому мастерству традиционного театра. — Пекин, 1957, с. 34-45.
206. Биан Мен. Китайская музыкальная культура: образование и развитие

- Пекин, 1996. — 181 с.
207. Ван Юй Шен. Истоки музыки. — Шанхай, 1997. — 281 с.
208. Гуан Лин. Народные стили в вокальном искусстве. - Пекин, 1984. - С.11.
209. Июан Дин Фан. Музыковедение. — Пекин, 1999. — 310 с.
210. Иян Инь Лю. История китайской музыки. — Шанхай, 1953. — С. 5-11.
211. Китайской центральной консерватории — 50 лет. Сборник статей. - Т.1. — Пекин, 2000. — с. 33-53.
212. Ли Бо. Вопросы оперного искусства. — Пекин, 2001. — 184 с.
213. Ли Сиан Ген. Лао-Цзы сегодня. — Пекин, 2002. — С. 12-23.
214. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики //Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — с. 34-54.
215. Лю Юань Пин. Модель обучения студентов вокальному исполнительству. – Пекин, 2004. – 170 с.
216. Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. – Цзанси, 2002. – 120с.
217. Хоу Фан. Реформирование вокального обучения в Китае. – Пекин, 2001. – 150 с.
218. Фу Лэй. Музыкальные произведения и их исполнители. — Шанхай, 2002. — 316 с.
219. Цан Вэнь Лин. Требования к исполнению вокальной музыки. – Шандонь, 2005. – 235 с.
220. Цоу Вэн Чу. Вокальное искусство — школа Шен Сиан. — Пекин, 2000. — 217 с.
221. Че Цай. Творческая деятельность Лао-Цзы. — Шанхай, 1959. — С. 23-41.
222. Чен Цэ Мин. Собрание музыки вокруг света. — //Народная музыка мира — Пекин, 1997. — 48 с.
223. Чжан Уен Жу. Современная философия Китая. — Пекин, 2001. — С. 5-

- 33.
224. Чжан Сяо Чжун. Основные особенности и законы вокального обучения. – Синхай, 2001. – 205 с.
225. Чжао Син Шан. Душа Моцарта. — Шанхай, 1996. — С.11-23.
226. Чжао Мэй Бо. Вокальное искусство Китая. — Шанхай, 1997. — С. 23-41.
227. Чжан Цзянь Го. Пути реформы вокальной музыки. – Наньцзин, 2004. – 215 с.
228. Чэнь Я Сянь. Подготовка к работе студентов над вокальным дыханием. – Фуцзянь, 2001. – 145 с.
229. Шен Сиюан, Сиа Нан. Значение классической китайской музыки. — Шанхай, 1997. — 341 с.
230. Шен Сиан. Воспитание вокалистов. — Шанхай, 1998. — 323 с.
231. Юй Исюан. Исполнительская деятельность вокалистов. — Пекин, 1980. – С.12-34.
232. Юй Тэн Ган. Искусство вокального языка. — Шанхай, 1987. – С. 23-45.