

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВАН ЧЕНЬ

УДК 378.011.3-051:784(477+510)

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ
СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

АВТОРЕФЕРАТ

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Ван Чень

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

Науковий керівник: **Кьон Наталя Георгіївна**
Кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Ван Чень. Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено проблемі підвищення якості виконавського артистизму магістрантів – майбутніх викладачів вокалу. Потреба у підвищенні в педагогів вищої ланки музично-педагогічної освіти артистизму, здатності яскраво, натхненно й переконливо відтворювати художній сенс мистецьких феноменів, зумовлена значущістю впливу мистецтва в ідеологічному й культурному просторі сучасного інформаційного суспільства та підвищенням вимог до якості музично-освітньої системи відповідно культуротворчим процесам сучасної цивілізації.

Авторська позиція полягає у визнанні незамінності виконавського артистизму викладача вокалу, набуття якого є атрибутом його професійної майстерності, шляхом реалізації художньо-творчого потенціалу майбутніх вчителів музики та духовного збагачення нових генерацій.

Розглянуто сутність поняття «артистизм» як своєрідної форми адаптації особистості до мінливих умов життєдіяльності й спілкування, способу маскування або перебільшено яскравого вираження істинних почуттів та ціннісного ставлення до певних феноменів.

Розглянуто особливості прояву артистизму в побутовій та фахово-діловій, зокрема педагогічній, сферах діяльності. Прояв артистизму в педагогічній діяльності розглядається як засіб посилення впливу викладача на суб'єктів освіти шляхом стимуляції в них емоційно-позитивного ставлення до процесу й змісту навчання.

Встановлено, що в діяльності вокаліста-викладача реалізуються два типи артистизму: педагогічний і виконавський, кожен з яких відіграє певну роль у

підготовці майбутніх фахівців та набуває нової значущості в результаті їх поєднання у цілісній властивості фахівця до емоційно-регульованого, імпровізаційно-варіативного перевтілення, прийняття на себе певної ролі.

На підставі узагальнення науково-літературних джерел зазначено, що здатність до виконавського артистизму співака утворюється завдяки злиттю художньо-духовних та психофізичних властивостей особистості, єдності конкретно-почуттєвого й абстрактно-ідеалізованого, емоційного й інтелектуального, інтуїтивного й дискурсивного, спонтанного й логічного, узагальнено-цілісного й фрагментарно-динамічного, об'єктивно-змістового й суб'єктивно-інтерпретаційного складників, які реалізуються у процесі пізнання й переінтонування авторсько-художнього творення, озвучення музичного образу з наданням йому нового виміру, породженого осягненням творчих ідей автора виконавцем як творчою індивідуальністю. Можливість його прояву забезпечується зрілістю усвідомлення й інтерпретації художньої ідеї твору, фахово-технологічною майстерністю, розвитком індивідуально-характерологічних властивостей, здатністю до емоційно-вольової саморегуляції в стресово-сценічних умовах, до виконавства як результату інтерпретації художнього задуму автора та його донесення до слухачів у процесі художньо-комунікативної діяльності, здатність долати сценічні бар'єри.

Визначено специфіку прояву артистизму фахівця, який реалізується в процесі викладання вокалу і визначається як «виконавсько-педагогічний артистизм», що полягає в орієнтації педагога у своєму виконавському перевтіленні з урахуванням ситуативних завдань, що постають перед ним у процесі навчання студентів з їхніми індивідуальними особливостями сприйняття й стану підготовленості до втілення художньо-образного змісту творів.

Розглянуто специфіку прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності, яка зумовлена цілісністю музично-поетичного образу, сприйняття й інтерпретація якого потребує мистецької освіченості, смаку, розвиненого художнього й музичного мислення співака; сценічно-візуальним контактом

співака із слухачами, який посилює значимість зовнішніх проявів артистизму в кінетиці, жестах, мімікрійно-мімічних формах; в анатомо-фізичній зумовленості якості звукоутворення, впливі фізичного та психологічного стану співака на характер фонічно-голосових проявів, що визначає необхідність володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції, здатності переборювати сценічні бар'єри задля досягнення художньо-сугестивного ефекту у виконавській діяльності.

Виявлено особливості завдань, що виникають у процесі підготовки магістрантів до майбутньої фахової діяльності, зумовлені специфікою типового для неї репертуару камерно-вокального жанру. Оволодіння здатністю до його артистичного виконання потребує від вокаліста тонкої деталізації вокально-виразного інтонування, вміння швидко перестроюватися на різні емоційні модуси й персонажні стани, володіти як вокально-інтонаційними, так і зовнішньо-театралізованими, пластично-руховими засобами створення сценічного образу, здатністю налагоджувати із слухачами комунікативно-зворотній зв'язок, досягати синергійно-художнього ефекту в сумісній художньо-духовній діяльності.

Узагальнення наведених даних дозволило визначити структуру формування в магістрантів виконавського артистизму в єдності мотиваційно-мобілізаційного; мистецько-компетентнісного; вокально-технологічного; герменевтично-змістового, творчо-комунікативного компонентів.

Під вокально-виконавським артистизмом розуміється вищий рівень мистецької зрілості співака як цілісного феномену, що утворюється синтезом його музично-інтелектуальних, вокально-технологічних, інтерпретаційно-творчих та сценічно-комунікативних властивостей і дозволяє глибоко й переконливо втілювати художній зміст вокальних творів через призму власної індивідуальності та натхненно доносити його до слухачів.

Обґрунтовано принципи, відповідно яким успішному формуванню артистизму магістрантів-вокалістів сприяє організація освітнього процесу, а саме: принципи цілісності інтерпретаційно-концептуального, вокально-

інтонаційного та візуально-зовнішнього складників у досягненні співаком зрілого артистизму; діалектичної єдності музично-теоретичних знань та емпірично-виконавського досвіду в розробці й втіленні художньо-інтерпретаційної моделі твору; поетапного зростання самостійності й творчої активності магістрантів; взаємозв'язку фонаційно-технічного, виконавсько-інтонаційного та візуально-виразного компонентів у створенні художнього образу; забезпечення діалектичної єдності свідомого й підсвідомого, автоматизованого й інноваційно-пошукового, логіко-дискурсивного та інтуїтивного, диференційованого й цілісного способів пізнання й виконавської творчості; компенсаторно-розвивальної індивідуалізації навчання; активізації фасилітативно-спонукального потенціалу вокально-педагогічних ситуацій; формування художньо-комунікативної установки співака.

Доведено, що формуванню виконавського артистизму магістрантів сприяють:

- забезпечення на заняттях художньо-творчого клімату, сприятливого для досягнення співаками комфортного психологічного стану, позбавлення від психологічних та фізичних затисків, прояву творчої індивідуальності;
- формування особистісно-фахової зрілості магістрантів у єдності загально-художньої освіченості, вокально-фахової компетентності, індивідуально-характерологічної та емоційно-вольової підготовленості до артистично - сценічного виконавства;
- застосування інноваційних методів і технологій, за допомогою яких процес формування виконавського артистизму магістрантів-вокалістів набуває оптимального характеру.

Пропонована методика формування виконавського артистизму включала три етапи: *організаційно-мобілізаційний етап* із завданням забезпечити художньо-творчий клімат занять, менторсько-діалогічний стиль педагогічного спілкування, доброзичливі, особистісно-довірливі стосунки між викладачами й студентами, непряму, консультативну форму керівництва, партисипативний метод ведіння занять, активізацію фасилітативно-спонукальної функції

педагогічної комунікації, створення ситуацій успіху; тренінги на релаксацію, позбавлення від психологічних та м'язово-фізичних затисків, вдосконалення регулятивних та емоційно-вольових властивостей за допомогою технік психологічної самопідтримки й самопереконання, концентрації творчої уваги.

Завданнями другого, формувально-накопичувального етапу слугували: збагачення мистецької ерудиції студентів, активізація в них самостійності мислення на основі застосування інтерактивних методів проведення лекцій («проектний метод», методика «мішаного заняття», «мозковий штурм», диспути, обговорення та обмін думками); цілісного й порівняльного аналізу творів та їх виконання; збагачення досвіду аналітичного сприйняття вокально-виконавських феноменів та творів з літературно-поетичного, хореографічного й образотворчого мистецтва; розширення фонаційно-технологічної бази магістрантів; вдосконалення здатності до самостійного розучування творів та розробки їх віртуально-інтерпретаційної моделі.

Третій, *художньо-результативний етап* будувався на застосуванні творчорольових ігор, тренінгів з практичної психології, театральної-класичної та спонтанно-імпровізаційної педагогіки, зокрема – вправ на концентрацію сценічної уваги й досягнення натхненного сценічного стану, самостійної підготовки творів до прилюдного виконавства в умовах проведення занять з педагогічної практики, академічно-залікової та концертно-просвітницької діяльності.

Доведено, що застосована методика формування виконавського артистизму сприяє змістовності, яскравості, осмисленості виконання, здатності співака долати сценічне хвилювання й здійснювати художньо-сугестивний вплив на спів.

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

- *обґрунтовано й розроблено* методику формування в майбутнього викладача виконавського артистизму з урахуванням здобутку акмеологічного, гедоністичного, герменевтичного, синергійного, інноваційного підходів, діалектичного поєднання традиційних та

інноваційних технологій вдосконалення навичок емоційно-вольової саморегуляції, вдосконалення навичок емоційно-вольової саморегуляції та концентрації сценічної уваги, здатності до варійованого комунікативно-сугестивного впливу на сприйняття студентів під час занять з постановки голосу;

- *розроблено* структуру формування виконавського артистизму магістрантів-вокалістів в єдності мотиваційно-мобілізаційного, мистецько-компетентнісного, виконавсько-технологічного, творчо-інтерпретаційного, виконавсько-комунікативного складників;
- *введено в науковий обіг* поняття «виконавсько-артистична зрілість», «виконавсько-педагогічний артистизм».

Уточнено: сутність поняття «виконавський артистизм» та специфіку його прояву в діяльності викладача вокалу; роль творчої уваги як основи впевненості, стабільності, цілеспрямованості дій виконавця, а також способи її вдосконалення; різновиди сценічного хвилювання та особливості його прояву в різних формах виконавської діяльності: навчальній, концертній, конкурсній, самодіяльній, викладацькій; поняття художньо-сугестивної спрямованості виконавської діяльності як основи донесення багатшарового смислу художнього твору до слухачів.

Подальшого розвитку набули наукові уявлення щодо вдосконалення вокальної підготовки магістрантів у процесі навчання у вищому музично-педагогічному закладі.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що теоретичні положення, висунуті і розроблені в дослідженні, методика, яка побудована на основі інтеграції науково-методичних досягнень з музикознавства, театрознавства, хореографічного мистецтва, можуть застосовуватися в підготовці музикантів-виконавців у навчальних закладах різного типу й освітнього рівня, слугувати методичними орієнтирами для широкого кола педагогів і музикантів, які присвятили свою діяльність вокально-виконавській справі.

За даними діагностики, результати випробувань в групі студентів з експериментальної групи підвищились значно суттєвіше, ніж у студентів контрольної групи. Отже, висунуте припущення знайшло своє підтвердження.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Ван Чень. Сутність поняття «фахова зрілість магістранта-вокаліста» та його компонентна структура. / Ван Чень. – Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені А. Винниченка. – Серія : Педагогічні науки. – вип. 143. – Кіровоград, 2016. – С. 171-174.
2. Ван Чень. Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ України / Ван Чень // Наука і освіта. Науково-практичний журнал ПНПУ імені К.Д. Ушинського «Педагогіка» №6 / СХХХХVII, 2016. – С. 65 - 71.
3. Ван Чень. Педагогічні умови формування вокально-виконавського артистизму магістрантів музично-педагогічних навчальних закладів / Ван Чень. Наукові записки. – Випуск 150. Серія: Педагогічні науки. – РВВ КДВУ імені В. Винниченка. – м. Кропивницький, 2017. – С. 222-227.
4. Ван Чень. Специфіка й структура виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу та педагогічні принципи його вдосконалення/ Ван Чень. – Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. проф. Є. І.Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – № 1. – С. 89 - 94.
5. Ван Чень. Методика вдосконалення виконавського артистизму іноземних магістрантів – майбутніх викладачів вокалу / Ван Чень // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. – Вип. 22 (27). – Частина 2. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 115–122.

Стаття в іноземному науковому фаховому виданні

1. Ван Чень. Инновационные методы совершенствования исполнительского артистизма будущих преподавателей вокала / Ван Чень // European Applied Sciences / ch. red. Marina Savtschenko. – Stuttgart, Germany : ORT Publishing, 2017. – №7. – P. 41-43.

Матеріали науково-практичних конференцій

1. Ван Чень. Компонентна структура вокально-виконавського артистизму та педагогічні умови його успішного формування у магістрантів музично-педагогічних навчальних закладів / Ван Чень // Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів. – Т.1.– Одеса, 2016. – С. 14-18.
2. Ван Чень. Особливості методики підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-виконавської діяльності / Ван Чень // III Міжнародний Конгрес «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі», 18-21 травня 2017 року, м. Одеса. – С.121-122.

ABSTRACT

The contents of the annotation

This dissertation is dedicated to the problem of improvement in quality of performance artistry of students in the master's program - future singing teachers. The demand for perfection of artistry of high-ranking music teachers is predefined by confession of role of art in ideological and cultural space of modern informative society and by increasing requirements to quality of the musical educational system in accordance with cultural creative processes of modern civilization.

The autor's position consists in confession of irreplaceability of performance artistry of singing teachers as to the attribute of their professional mastery, realization way of artistic creative potential of future music teachers and spiritual enriching of new generations.

The essence of concept «artistry» is considered as an original form of personality adaptation to the changeable terms of vital functions and communication, masking method or exaggeratedly bright expression of real feelings and valued attitude toward the certain phenomena. There are considered the features of artistry display in common, business and professional spheres of activity particularly in pedagogics.

It is stated that in activity as vocalist-teacher two types of artistry will be realized: pedagogical and performance, each of which plays a certain role in training of future specialists and acquires new meaningfulness as a result of their combination in integral property of specialist to emotionally controlled, improvisational variable transformation, assumption of a certain role.

It is considered the specific demonstration of artistry in singing performance due to nature of integral musical poetical image in vocal works, scenic visual contact of singer with his public, anatomical physiologic causality of formation sounds' quality, influence of his physical as well as psychological well-being on quality of phonetic and voice manifestation. There are recognized particularly demonstration of performance artistry due to specific for graduated students chamber singing repertoire.

The generalization of resulting data have allowed to define a forming structure for students in the master's program of performance unity of motivational-mobilization; artistic competence based, singing technological, hermeneutics-semantic as well as creatively communicative components.

It is proved that the performance artistry of students in master's program is well formed by:

- providing of artistic creative environment in classes friendly to the achievement of the comfort psychological state, freedom from psychological and physical clamps, display of creative individuality;

- forming of personal professional maturity of graduated students in unity of common artistic education, professional singing competence, individual principles and emotional volitional competence for stage and pedagogical performance;

– application of innovative methods and technologies by means of that the process of forming of performance artistry by student in the master's program in singing acquires its optimal character.

The offered methodology for forming of performance artistry included three stages. At the first *organizing mobilizing* stage the students joined in training forward to relaxation, getting rid of their psychological and muscularly physical clamps, mastery of skills for self-supporting und self-persuasion.

At the second *forming accumulative* stage the such educative methods were applied as interactive lectures, project method, mixed training, brain storming, disputes, discussions and exchange of ideas, intendant to enriching of analytical reception experiences vocal performing phenomena and literary-poetical, choreographic and graphic works; expansion of phonetic technological basis of graduated students; focus on the integral and comparative analysis of works, application of methodology of the independent self-learning of works and development of their virtual interpretation model.

At the third *artistic effective* stage there were applied creative role-playing games, training in practical psychology, in classic dramatic and spontaneous improvisation pedagogics, stage concentration exercise and achievement of inspired stage performance.

Based on diagnostics the tests results by the students in the experimental group have been increased considerable more essential than by students in the control group that certifies the efficiency of the developed methodology.

The **scientific novelty** of the study is as follows:

- *firstly* the methodology *is grounded and developed* direct to the forming of performance artistry by future teacher taking into account the achievement of acmeological, hedonistic, hermeneutic, synergistic, innovative approaches, dialectical combination of traditional and innovative technologies of skill perfection with purpose of emotional volitional self-regulation, stage attention focusing and actualization of communicative suggestive orientation of performance process;
- there is *developed* the structure of performance artistry forming by students in

the master's program in singing unifying such constituents as mobilizing motivation, art competence, performance technology, creative interpretation as well as performance communication;

- it is *introduced the notion of* concept "performance artistic maturity", "performance-pedagogical artistry", "artistic suggestive influence of performer".

It is *specified*: the essence of concept "performance artistry" and special nature of its exertion in singing teacher activity, role of creative attention and methods of its perfection, varieties of stage fever and feature of its appearance in the different forms of performance activity such as educational, concert, competitive, amateur and teaching.

There are *further developed* the scientific notations in relation to implementation of innovative methodologies in the process of perfection vocal artistry of singers at higher school.

Practical importance of research is about possible applying of the theoretical positions have been raised and developed in the present study, the methodology, built on the basis of integration of scientific methodical achievements from musicology, theatre science, choreographic art, in training of musicians performers in educational institutions of any type and at any educational level, serving as methodical reference points for the wide range of teachers and musicians spending the activity to vocal performance.

ЗМІСТ

ВСТУП	15
I РОЗДІЛ. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ	
1.1. Сутність понять «артистизм» та «виконавський артистизм» у наукових джерелах	22
1.2. Специфіка прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності	35
1.3. Структурні компоненти виконавського артистизму магістрантів-вокалістів	48
Висновки до першого розділу	70
Список використаних джерел до першого розділу	73
II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
2.1. Обґрунтування методологічних підходів формування виконавського артистизму магістрантів-вокалістів	83
2.2. Педагогічні принципи формування виконавського артистизму магістрантів	105
2.3. Педагогічні умови формування виконавського артистизму магістрантів та методи їх реалізації в процесі формувального експерименту	121
Висновки до другого розділу	136
Список використаних джерел до другого розділу	139
III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАГІСТРАНТІВ-ВОКАЛІСТІВ ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ	
3.1. Організація дослідження та методика діагностики рівня сформованості у магістрантів-вокалістів виконавського артистизму	147

3.2.	Зміст досвідної роботи з формування виконавського артистизму в магістрантів у процесі навчання співу	175
3.3.	Аналіз результатів досвідної роботи з формування у магістрантів виконавського артистизму у процесі вокально-навчальної діяльності	206
	Висновки до третього розділу	221
	Список використаних джерел до третього розділу	223
	ВИСНОВКИ	226
	ДОДАТКИ	232

ВСТУП

Сучасний стан розвитку суспільства й освіти пред'являє всі більш високі вимоги до майстерності викладачів вищих навчальних закладів. У галузі музичної освіти ці вимоги стосуються підготовки фахівців, спроможних, завдяки своїй майстерності, розвиненому виконавському артистизму, сприяти заохоченню нових поколінь до музичного мистецтва, стимулювати в них потребу в пізнанні художнього світу, прагнення до духовного саморозвитку.

У фаховій підготовці студентів музично-педагогічних навчальних закладів одне з провідних місць належить вокальній освіті, що пояснюється значущістю співу як найбільш демократичної, доступної для широкого кола дітей і юнацтва форми активної музичної діяльності. На якість цього процесу суттєво впливає педагогічна майстерність викладача вокалу, зокрема – досягнення ним зрілого виконавського артистизму, завдяки якому в студентів активізуються художні уявленні й почуття, творче мислення, переживання стану натхнення й духовної комунікації, усвідомлення глибинної сутності художньо-образного змісту вокальних творів, потяг до творчої самореалізації.

Питання фахового артистизму музикантів висвітлюються в працях культурологів, музикознавців і психологів (Б. Асаф'єв, Л. Бочкар'єв, В. Медушевський, Г. Нейгауз, Б. Теплов, Ю. Цагареллі, Д. Юник, та ін.), у педагогічних дослідженнях (Л. Антіпова, В. Антонюк, Н. Гребенюк, І. Герсамія, А. Козир, Л. Майковська, Н. Овчаренко, Г. Падалка, О. Хижна, О. Щолокова та ін.). Проблемам виконавського артистизму, переважно – у інструментальних формах музикування, присвятили свої дослідження І. Єргієв, В. Комаров, Л. Котова, Т. Николаєва-Солдатенкова та ін. Питання прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності висвітлюються в працях Ван Цзяньшу, Л. Василенко, О. Єрошенко, О. Ланцикової та ін. Значну увагу вихованню артистизму вокалістів надавали фахівці з театральної педагогіки, оперні диригенти й знамі співаки (К. Станіславський, С. Гіппіус, В. Немирович-Данченко, Б. Покровський, Г. Рождественський, М. Чехов, Ф. Шаляпін та ін.).

Натомість, питання вокально-виконавського артистизму майбутнього викладача вищої школи як невід'ємної умови його фахової ефективності, до цього часу ще не ставала предметом наукового дослідження.

Отже, виникають суперечності:

– між вимогами сучасного суспільства щодо посилення особистісно-творчої парадигми у підготовці фахівців системи вищої освіти та недостатнім методологічним забезпеченням розвитку артистизму майбутніх викладачів вокалу в музично-педагогічних навчальних закладах;

– між теоретичними досягненням мистецької, зокрема театральної, педагогіки щодо технологій і психотехніки підготовки особистості до сценічно-акторської діяльності та недостатньою розробленістю питань формування виконавського артистизму співака в специфічних умовах камерно-вокального й педагогічного виконавства;

– між потужним потенціалом напрацьованих методів формування вокально-виконавських навичок, створення інтерпретаційно-віртуальної моделі музичних феноменів, та недостатньою розробленістю методики підготовки вокалістів до втілення художньо-ідейного задуму співаками на високому рівні виконавського артистизму.

Зважаючи на актуальність проблеми та її недостатню науково-теоретичну й практичну розробленість, було визначено тему дисертаційного дослідження «Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до комплексної наукової теми: «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти», що входить до плану Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (державна реєстрація № 0114U007160).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол №4 від 01.12.2015 року).]

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування виконавського артистизму магістрантів – майбутніх викладачів вокалу.

Виходячи з поставленої мети, **завданнями** дисертаційної роботи зазначено:

- на основі аналізу наукової літератури розкрити сутність поняття «виконавський артистизм» та його значущість для підготовки магістрантів – майбутніх викладачів вокалу в музично-педагогічних закладах;
- виявити специфіку прояву виконавського артистизму в діяльності викладача вокалу та структурні компоненти досліджуваного феномена;
- обґрунтувати наукові підходи, педагогічні принципи та педагогічні умови формування виконавського артистизму співака;
- визначити критерії, показники та рівні сформованості виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу;
- розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування виконавського артистизму магістрантів у процесі навчання співу у вищих музично-педагогічних закладах, здійснити інтерпретацію отриманих експериментальних результатів.

Об’єкт дослідження – процес підготовки магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів до вокально-фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика формування виконавського артистизму магістрантів у процесі роботи над камерними вокальними творами.

Відповідно до поставлених завдань, у програму дослідження включено комплекс методів:

- *теоретичних*: аналіз і синтез педагогічної, психологічної, методичної, мистецтвознавчої літератури, узагальнення методичних матеріалів – для

визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; обґрунтування теоретичних підходів, принципів та організаційно-педагогічних умов впровадження розробленої методики; моделювання – для виявлення компонентної структури виконавського артистизму в майбутніх фахівців у системі музично-педагогічної освіти та конструювання педагогічного процесу;

– *емпіричних*: спостереження (непряме і включене); анкетування студентів, професійних співаків, педагогів з класу постановки голосу для виявлення стану усвідомлення проблеми формування виконавського артистизму у співаків-початківців; діагностику і порівняльний аналіз для виявлення стану сформованості виконавського артистизму в магістрантів-вокалістів; формувальний експеримент, спрямований на перевірку ефективності авторської методики формування виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу в умовах навчання в музично-педагогічному вищому навчальному закладі;

– *статистичних* методів обробки отриманих діагностичних даних, спрямованих на доведення їх статистичної вартісності, розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту за багатофункціональним критерієм φ^* Фішера, відображення отриманих результатів у вигляді графічних та схематичних узагальнень.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні філософські положення з проблем саморозвитку, самореалізації особистості в художньо-творчій діяльності; естетичні уявлення щодо сутності художніх емоцій, творчого мислення, об'єктно-суб'єктної сутності музичного пізнання; психології розвитку загальних та спеціальних здібностей; концепції духовного потенціалу музичного мистецтва, специфіки його прояву у вокальній діяльності; науково-інноваційні підходи до актуалізації фахової, художньо-креативної та особистісно-суб'єктної зрілості майбутніх фахівців, досягнення високої якості виконавського артистизму завдяки синергії суб'єктів навчально-

творчого процесу (Л. Бочкар'єв, А. Готсдінер, В. Ражніков, Д. Юник та ін.); досвід видатних виконавців у вокально-камерному жанрі (Б. Руденко, Б. Гмиря, Г. Вишневська, О. Чавдар, Ф. Шаляпін, М. Калас та ін.), театральної та спонтанно-імпровізаційної педагогіки (С. Гіпсіус, П. Морено, В. Немирович-Данченко, К. Станіславський, О. Табаков, М. Чехов та ін.); дослідження проблем виховання рухово-пластичної культури, розвитку сценічно-комунікативних, сугестивно-вольових, рефлексивно-аналітичних властивостей особистості (Ю. Абдокова, А. Саннікова, В. Міщанчук, Л. Московчук та ін.).

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

- обґрунтовано й розроблено методику формування виконавського артистизму студентів магістратури з урахуванням здобутків акмеологічного, гедоністичного, герменевтичного, синергійного, інноваційного підходів, діалектичного поєднання традиційних та інноваційних технологій вдосконалення навичок емоційно-вольової саморегуляції та концентрації сценічної уваги, здатності до комунікативно-сугестивного впливу на слухачів та студентів на заняттях з постановки голосу;
- розроблено зміст і структуру виконавського артистизму магістрантів-вокалістів у єдності мотиваційно-мобілізаційного, мистецько-компетентнісного, виконавсько-технологічного, творчо-інтерпретаційного, виконавсько-комунікативного складників;
- введено в науковий обіг поняття «виконавсько-артистична зрілість», «виконавсько-педагогічний артистизм».

Уточнено: сутність поняття «виконавський артистизм» та специфіку його прояву в діяльності викладача вокалу; роль творчої уваги як основи впевненості, стабільності, цілеспрямованості дій виконавця, а також способи її вдосконалення; різновиди сценічного хвилювання та особливості його прояву в різних формах виконавської діяльності: навчальній, концертній, конкурсній, самодіяльній, викладацькій; поняття художньо-сугестивної спрямованості виконавської діяльності як основи донесення багатозарового смислу

художнього твору до слухачів.

Подальшого розвитку набули наукові уявлення щодо вдосконалення вокальної підготовки магістрантів у процесі навчання у вищому музично-педагогічному закладі.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його теоретичні положення та висновки можуть слугувати базою для подальших досліджень у галузі теорії і практики підготовки студентів магістратури до вокально-викладацької діяльності й виховання майбутніх вчителів музики; можуть бути використані в навчальних курсах: «Постановка голосу», «Методика музичного виховання», «Концертмейстерський клас», «Практикум з шкільного пісенного репертуару» (за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр») та «Курс виконавської майстерності» (за фахом «вокал»), «Асистентська практика», «Ансамблеве музикування», «Теорія і методика викладання вокалу у вищій школі», «Історія вокальної освіти» (за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр), а також у самостійній роботі магістрантів і студентів мистецьких та музично-педагогічних вищих навчальних закладів у системі підвищенні кваліфікації фахівців відповідного профілю. Пропоновані в роботі діагностичні засоби вивчення стану означеного феномена можуть використовуватися з метою моніторингу підготовленості магістрантів до вокально-виконавської діяльності.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертації обговорювалися на *міжнародних* наукових конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2015); II Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016); «Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти» (Одеса, 2017); I Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачеве, 2017); III Міжнародний Конгрес «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017),

Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського «Актуальні проблеми мистецької освіти» (Ніжин, 2017); VII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017).

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт про впровадження від 13.06.2017 р., №1278/17), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (акт про впровадження від 26.07.2017 р., №0710/1157), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (акт про впровадження від 24.05.2017 р., №1067/18).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 8 одноосібних публікаціях автора, 5 з яких у наукових фахових виданнях України, 1– у зарубіжному науковому виданні.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 244сторінки. Обсяг основного тексту – 168 сторінок. У роботі подано 15 таблиць, 4 рисунки, що займають 16 сторінок тексту. Список використаних джерел охоплює 230 найменувань, з них 23 – іноземною мовою.

І РОЗДІЛ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ

1.1. Сутність понять «артистизм» та «виконавський артистизм» у наукових джерелах

Виконавський артистизм магістрантів – важливий і необхідний компонент вокально-фахової підготовки, показник досягнення творчої зрілості у втіленні художньо-образного змісту творів та його донесенні у всій повноті до слухачів.

У сучасній науковій літературі здатність до прояву артистизму розглядається як природна властивість людини, один із способів адаптації особистості до мінливих умов життєдіяльності, а уява про форми її прояву зв'язується із сферами підсвідомої та свідомої активності в різних обставинах – від побутових суб'єкт-суб'єктних ситуацій і комунікативно-ділової взаємодії до діяльності художньо-мистецького спрямування безпосередньо-комунікативного типу (театральне, хореографічне, музичне мистецтво тощо (Ю. Абдоков [1], В. Богатирьов [9], Ван Лей [11], С. Гіппіус [20], В. Загвязинський [35], М. Кізін [42], В. Комаров [46], Л. Назаренко [64], Т. Тютюннікова [94] та ін.

Розглянемо в чому полягає різниця між цими формами і способами демонстрації особистістю ознак артистизму.

Прояв елементів артистизму в побутових ситуаціях зумовлений тим, що кожна людина, за думкою науковців, добровільно, виходячи із власних уявлень і внутрішніх потреб, або за вимогами життєвої ситуації, приймає на себе певні ролі, продиктовані її функціями і статусом у суспільстві, необхідністю виконувати обов'язки, реалізувати відповідні права і норми поведінки. Отже, здатність до артистично-рольового поведіння більш-менш притаманна кожній особистості, вона реалізується в процесі емоційно забарвленого спілкування за допомогою виразної мови, жестів, міміки та інших способів

зовнішнього прояву, з метою здійснення певного психологічного враження (О. Ланщикова [50], Г. Сімонов [86], О. Табаков [92], Б.Теплов [93].]

Соціологи вважають, що необхідність «кимось бути», тобто грати певні ролі, надіваючи відповідні маски, є невід'ємною частиною людського буття, без чого неможлива самореалізація індивіда та не може функціонувати громадський організм (Р. Лінтон [54], Дж. Мід [61]). Для нас важливо, що в процесі входження в ці різноманітні ролі, у кожного індивіда розкриваються різні риси характеру, властивості темпераменту. Так, в однієї і тієї ж людини у спілкуванні із своїми підлеглими може проявлятися надмірна вимогливість, жорсткість, а в стосунках із керівництвом – підлабузництво, улесливість; у інших випадках та ж особа відчуває потребу «подати себе» певним чином задля створення бажаного іміджу, що і зумовлює її певне перевтілення, цілеспрямовану перебудову манери поведінки, емоційного стану.

Особливості прояву артистизму в побутовому сенсі пояснюються комплексом суб'єктивних та об'єктивних причин. До перших відносять тип нервової системи, темперамент (від меланхолічного до холеричного), загально-емоційну чутливість, сприйнятливність, психологічну спрямованість (екстравертність або інтравертність), стійкість типових для особистості емоцій та настроїв (Л. Бочкар'єв [10], В. Вілюнас [17], О. Готсдінер [21], а також коло типових, улюблених і звичних станів та настроїв, тобто індивідуального афективного простору, а також поведінкових навичок і вмінь, зокрема – здатності до самопостереження, самоусвідомлення, здійснення певних вольових зусиль задля самовдосконалення (Д. Кінарська, Н. Киященко [77], В. Ражніков [79], С. Рубінштейн [82]).

Якісні характеристики прояву «побутового» артистизму виражаються у здатності невимушено і впевнено тримати себе у складних обставинах, або, навпаки, у вмінні приховувати (за необхідністю) свої істинні почуття з метою збереження певних відносин з людьми, навіть з тими, які не подобаються, або задля досягнення прихованих цілей спілкування. В обох випадках прояв

артистичних рис потребує гри уяви, здатності до образного перевтілення, варіювання манери спілкування, інтонаційно-мовленнєвої експресії, виразності і пластичності виразу обличчя, відповідних рухів, жестів, які несуть у собі певну (істинну або спеціально вигадану) інформацію тощо.

До другої групи чинників, які впливають на прояв природного побутово-рольового артистизму, відносять виховне середовище, умови життєдіяльності та ті завдання й обставини, які виникають перед людиною. Особливо важливо з цієї точки зору враховувати, що вплив середовища може відігравати як позитивну, так і негативну роль у формуванні здатності особи до перевтілення: в залежності від ситуації, артистичні прояви в одних випадках стають способом самоствердження свого статусу, в інших – проявом захисного механізму, викликаного потребою приховувати свої емоції, почуття, ставлення до ситуації тощо (А. Немеровський [65], Ципін [99]).

Цей тип перевтілення, на думку психологів, як правило, спирається на неусвідомлені особистістю, інколи – неясні для неї самої мотиви й потреби у психологічному захисті. З огляду на це, прояв артистизму як спосіб поведінки у повсякденному житті нерідко стає своєрідною захисною зброєю в умовах, коли потрібно приховувати свої справжні почуття, настрої або стає неусвідомленим способом досягнення різноманітних цілей і бажань. Нерідко ці чинники приводять до гальмування певних психічних процесів і поведінкових реакцій, закріплення яких, за даними психологічних досліджень, може привести до формування особливих афективних комплексів, їх підсвідомого негативного впливу на життєдіяльність людини, її неготовності пристосовуватися до нових ситуацій і змін у зовнішньому середовищі, а інколи і до психічних захворювань (В. Протопопова [76], А. Маслоу [112]; К. Чедія [102]).

Отже, у найбільш загальному вигляді під артистизмом науковці розуміють загальну природну властивість людини цілеспрямовано внутрішньо перестроювати свій психологічний стан і поведінку, вступаючи у різні типи відношень та стосунків, або виконуючи різні соціальні ролі й функції (Ю. Гіппенрейтер [77], О. Леонтьєв [53], А. Чванова [101], П. Якобсон [109]).

Здатність особистості до прояву артистичних властивостей реалізується через занурення в певні емоційні стани, спрямування зовнішніх та мовленнєвих засобів їх вираження на здійснення цілеспрямованого враження на інших суб'єктів спілкування. Така поведінка потребує внутрішнього психологічного і зовнішнього перевтілення, активізації творчої уяви, вміння довільно відтворювати певний емоційний стан та застосовувати відповідні особливості мовлення й діяльності. Комплекс цих якостей усвідомлюється на побутовому рівні в уявленні про «артистичність» певної особи.

Життєва необхідність у прояві артистизму такого роду посилюється в тих формах професійної діяльності, в яких значущу роль відіграє фактор суб'єктного впливу. На відміну від попереднього типу артистичних проявів, артистизм цього роду застосовується значно більш усвідомлено й цілеспрямовано, що пояснюється тим, що якість перевтілення стає важливим чинником досягнення особистістю успіху в ситуаціях, які потребують переконливості, конструювання іміджевого образу, створення позитивного враження на оточення, здійснення самопрезентації. Прояв цього типу артистизму розуміється як здатність до психологічного перевтілення, спрямування внутрішньої енергії і волі задля здійснення цілеспрямованого сугестивного впливу на інших суб'єктів спілкування. Артистизм цього типу виробляється особистістю навмисне, з ясною мотивацією, застосовуючись у ділових бесідах, дипломатичних переговорах, у ситуаціях, які потребують її самопрезентації тощо. Освоєння навичок артистизму цього роду потребує здатності перевтілюватися зовнішньо, «надіваючи потрібну маску» і таким чином досягати здатності приховувати істинні мотиви й цілі задля досягнення певної мети (Н. Ревська [81], Engleberg N. Isa, Dianna R. Wynn [113]).

Оволодінню навичками «ділового», цілеспрямованого прояву артистизму останнім часом приділяється суттєва увага: впроваджуються дослідження та розроблюються теорії в галузі психології управління, менеджменту, психотехніки лідерства тощо. За даними психологів, зокрема – І. Альохіна,

Н. Матеш, В. Симоненко [6], артистизм цього роду є здатністю особистості переконливо передавати явну або приховану інформацію, впливаючи на реципієнтів організованими спеціальним чином діями за допомогою сугестивно-емоційного, часто непомітного для оточення, впливу.

Ступінь впливовості цього роду визначається як природними здібностями емоційно-виразного типу, підсвідомо-афективним впливом особистості, яка проявляється у манері спілкування, характері інтонаційно-мовленнєвої експресії, ступені виразності й пластичності рухів, жестів, інформативно-мінливого виразу обличчя, так і ступенем володіння механізмами й технологією артистично-рольового спілкування, зрілістю інтелектуальної сфери, концентрацією внутрішньої енергії, волі, інтелекту, завдяки чому особистістю досягається вибір стратегій поведінки, логічність аргументації, обґрунтованість позиції.

Спеціальною областю професійної діяльності є педагогічна справа. В останні десятиріччя все більше уваги надається прояву артистизму у сфері педагогічної діяльності, наприклад, у педагогічному менеджменті, зв'язуючись з поняттями професійного іміджу фахівця та особливостей його формування власного педагогічного образу (В. Загвязинський, О. Булатова [35], І. Зязюн [37], Г. Кабка [38], Г. Падалка [71] та ін.).

Виконання вчителем всього комплексу педагогічних функцій вимагає від нього різного роду здібностей – дидактичних, експресивних, перцептивних, організаторських, сугестивних, академічних, які, в тій чи іншій мірі, містять у собі акторські здібності людини. Адже завдяки ним, діяльність педагога стає більш виразною і впливовою.

Артистизм вчителя визнається важливим засобом орієнтованості на діалогічне спілкування, механізмом налагодження особистісного взаємного порозуміння із вихованцями, їх залучення до співтворчості (Л. Майковська [56], Н. Овчаренко [69], О. Щолокова [107]). Ознаками педагогічного артистизму вважають емоційність і виразність мови, стиль поводження, виразність жестів,

міміки, відчуття внутрішньої зосередженості при психологічній розкнутості, розвиток образного мислення, уяви, а також – здатність до натхненного самовираження, тобто якостей, які не засвоюються разом з базовими науковими знаннями. Крім того, артистизм вчителя пов'язується з його готовністю переключатися на нові ситуації, варіювати стиль педагогічного впливу на основі витонченого мережива «живого почуття», яке народжується «тут і зараз».

Нагадаємо, що величезну роль педагогічному артистизму надавав А. Макаренко, який писав, що артистизм педагога посилює на підсвідомому рівні його впливовість на вихованців, тому оволодіння вчителем педагогічною технікою спілкування визнавав необхідно умовою його успішної професійної майстерності [57].

Цілком природно, що і артистизму викладачів у галузі мистецтва приділяється суттєва роль. Питанням артистизму педагогів-музикантів приділяли увагу Е. Абдуллін [2], Ван Лей [11], Г. Падалка [71], О. Рудницька [84], спеціальні дослідження приділили цьому питанню Н. Дем'янко [28], І. Єргієв [33]. Г. Кабка [39], Л. Майковська [56] та ін.

У естетиці та мистецтвознавстві артистизм розглядається як особлива здатність особистості досягати емоційно-виразного втілення художньо-образного змісту, виявленні унікальної цінності художньої форми, її внутрішнього смислу (Ван Шаньху [13], В. Медушевский [60], Сохор [90]). Прояв артистизму пов'язують з вивільненням духовних начал особистості; її потребою в самовираженні і перевтіленні, у відсторонення від побутової, повсякденної реальності, для якої типовою є активність підсвідомості, інтуїція, асоціативні уявлення і творча уява, тяжіння індивіда пережити нові емоції і пристрасті в уявній ситуації (Л. Виготський [18], А. Євдокимова [32], Е. Фьодоров [96]).

Отже, на відміну від побутового, ділового та педагогічного артистизму, артистизм, який проявляється у сфері художньо-творчої діяльності, становить його атрибутивну, сутнісну властивість, являючи собою одну з основоположних ознак та умов прояву. Саме у такому тлумаченні виникло

уявлення про «артистизм» як високий рівень майстерності у діяльності художньо-естетичного спрямування.

Багатогранність поняття «артистизм», його різноманітних естетичних ознак становить певну складність для його формування як здатності до втілення антиномічної напруженості елементів художньої форми, виявлення граней внутрішнього смислу художнього твору. Прояв артистизму художнього типу пов'язують з єдністю інтуїтивного й інтелектуального, для якого типовою є активність підсвідомості, інтуїції, асоціативних уявлень і творчої уяви, тяжіння індивіда пережити нові емоції і пристрасті в уявній ситуації (Д. Абрамян [3], Ван Лей [11], Л. Виготський [18], А. Гройсман [26]).

Для нас цікаво, що, за даними психологів, вдосконалення артистичних особистостей фахівця зв'язується із здатністю до прояву «тонких емоцій», чутливості і вразливості, які вільно проявляються через вираження тілесної активності, збудження, що відбивається на звучанні голосу, характері мімікрійних рухів м'язів обличчя, виразу очей.

За Полом Екманом, якщо особистість не відчуває і не проявляє тілесного збудження, то такий душевний стан «...наряд чи може бути названий емоцією. «De facto тут відбувається просто інтелектуальне сприйняття явищ». І далі: «Подібні стани свідомості, що містять у собі просте судження, слід віднести швидше до пізнавальних, ніж до емоційних душевних процесів». Отже, дослідження психологів переконливо продемонстрували, що переживання емоцій завжди супроводжується мікро-змінами, короткими мимовільними виразами обличчя, які не піддаються свідомому контролю і з'являються незалежно від бажання людини [75, с. 39].

У сфері художньої діяльності «пальма першості» у прояві уваги до артистизму належить, безумовно, театральній педагогіці. Це і сталі системи виховання акторів, і розробка методичних праць, присвячених окремим проблемам їх підготовки. Відомими засновниками різних театральних шкіл були Б. Захава [36], В. Немирович-Данченко [66], К. Станіславський [91],

О. Табаков [92] та ін. Проблемам розвитку акторських здібностей присвячували свої статті педагоги-режисери та дослідники – І. Автушенко [4], В. Богатырьов [9], В. Ванслов [12], С. Гіппіус [20], М. Кізін [42], О. Кириллов [43], О. Ланщикова [50], А. Немеровський [65], відомі співаки – А. Іванов [42], С. Левік [52], Е. Нестеренко [67], Ф. Шаляпін [105].

У підготовці викладачів дисциплін естетичного циклу, зокрема з музичного мистецтва, питання оволодіння педагогічним артистизмом набуває особливого значення, що зумовлено специфікою діяльності художнього типу. Зауважимо, що значущість артистизму в діяльності викладача, який працює в умовах художньо-емоційних проявів, об'єктом донесення якого до слухачів є феномен мистецького типу, в порівнянні з діяльністю інших викладачів-предметників, відіграє більш суттєву та визначну роль. Дійсно, артистизм вчителя-музиканта слугує не тільки засобом педагогічного впливу, а й необхідним компонентом розкриття художньо-образного змісту творів, причому як у вербальній формі, так і в процесі виконавської презентації музичних творів своїм слухачам – школярам, студентам, публіці. Артистизм виконавця вносить новий вимір у художньо-образну змістовність твору, породжуючи його «надсенс». Тому до артистизму викладачів мистецьких дисциплін пред'являються особливо високі вимоги, пов'язані з художньо-образною природою змісту навчання та значущістю суб'єктно-емоційної складової педагогічного процесу А. Козир [45], О. Реброва [80], О. Щолокова [107], Г. Вільсон (G.D. Wilson [115]).

Особлива увага приділяється артистизму в галузі музично-педагогічної діяльності. З цього погляду нам особливо імпонує думка С. Казачкова про необхідність злиття артиста і педагога в одній особі, висловлена ним в монографії. Вчений розуміє артистизм як форму прояву професійної майстерності музиканта, зокрема – виконавця та викладача. На думку автора, суміщення цих двох іпостасей – справа далеко не проста, вимагає свідомої установки і досвіду, це не механічна процедура, а вольовий акт, який необхідно

цілеспрямовано виховувати в собі майбутньому фахівцю [39].

Отже, артистизм музиканта-викладача науковці визнають його незамінною складовою частиною педагогічної техніки, важливої для педагогічного спілкування, невід'ємним компонентом майстерності й професіоналізму, прояву індивідуальності й творчої обдарованості.

Досить широко питання виконавського артистизму розглядаються в музично-психологічних працях та методичних розробках, присвячених проблемам інструментального музикування (І. Єргієв [33], Г. Коган [44], В. Комаров [46], Г. Нейгауз [68], Ю. Цагареллі [98] та ін.). Так, Ю. Цагареллі визначає артистизм музиканта як здатність впливати на слухачів засобами талановитого вираження внутрішнього змісту художнього образу на засадах сценічного перевтілення. Виконавський артистизм розуміється автором як спроможність музиканта діяти за логікою змісту музичного образу, змінювати стан емоційної напруги, відтворювати динаміку змін емоційних переживань засобами музично-виконавської виразності [98]. На думку науковця, в досягненні виконавського артистизму важливими є синтез техніки і високої духовної культури, знаходження художнього, ідейного смислу мистецьких феноменів та їх втілення на основі виконавської майстерності, завдяки чому цей процес стає, за виразом Б. Асаф'єва, мистецтвом «інтонованого сенсу» [7].

Виконавський артистизм тісно пов'язаний із світом художніх емоцій, образів, які «керують» процесом і змістом перевтілення. Нагадаємо, що між побутовими емоціями і емоціями художнього типу різниця полягає у тому, що останні є узагальненого значення і стосується глибинних процесів і переживань, відірваних від буденно-матеріальних подій. Вони є структурованими і вираженими спеціально організованим «матеріалом» – звуками, рухами, які набувають власної семантики і потребують соціально відповідних засобів його утворення (В. Ванслов [12], О. Леонтьєв [53], В. Медушевський [60], Е. Назайкінський [63]).

Саме у цьому сенсі сформувалося сучасне розуміння поняття «артистизм»,

походження якого бере свій початок від французької «artistique» – художній і визначається як висока майстерність в сфері художньої творчості, діяльності естетичного спрямування. Аналогічне розуміння міститься у довідкових словниках, де під артистизмом розуміється вишуканість, прояв високої майстерності у мистецтві, віртуозність.

У сфері музичного мистецтва незмінна роль виконавського артистизму, емоційності, експресії виконавця є безперечними. Авторитетні музичні критики зазначають, що саме артистичність видатних митців, глибина особистісної інтерпретації ними творів, поряд із технічною майстерністю у втіленні творчих замислів роблять музикантів улюбленими виконавцями мільйонів слухачів, дозволяють їм підкоряти останніх емоційністю та духовністю (А. Козир [45], Н. Кьон [40], Г. Падалка [71], О. Реброва [80], О. Рудницька [83], О. Щолокова [107], Д. Юник [108] та ін.).

Прояв артистизму в музичній сфері пов'язують із здатністю відтворювати й передавати художні емоції внутрішньо-інтонаційними засобами, тобто засобами музичного виконавства, емоційно-багатопланово і динамічно втілювати художньо-образний зміст музичних творів, розкриваючи їх красу і духовність, захоплювати слухачів світом музичного мистецтва. Суть артистизму визначається і як здатність та вміння емоційно впливати на публіку, її почуття й переживання завдяки появу творчої волі, «артистичному магнетизму» свого виконавства. Отже, в основі артистизму лежать не тільки емоційно-вольові якості, а й власна відданість особистості світу мистецтва, потреба у художньо-творчому самовираженні засобами певного роду діяльності. Відомо, що в історії людства актори, діячі мистецтва нерідко обирали для себе ці професії попри запереченню родини; і сьогодні значна кількість митців натхненно працює, не зважаючи на недостатнє матеріальне забезпечення, долучаючись до творчої діяльності задля власної самореалізації й самоствердження, спілкування з публікою, досягнення натхнення та відчуття підтримки й вдячності від слухачів.

Як зазначає О. Рудницька, «...саме музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж отримана нею сума знань» [83, с. 6].

У галузі вокально-виконавського мистецтва проблема артистизму висвітлюється, здебільшого, у працях, присвячених аналізу діяльності видатних митців. В історії вокального мистецтва є чимало прикладів надзвичайного артистизму відомих виконавців, відгуки про творчість яких збереглися до сьогодні. Серед таких музикантів можна згадати Енріко Карузо, Федора Шаляпіна, Галину Вишневу, Белу Руденко, Оксану Чавдар, Наталю Петрусенко, Миколу Гмирю та багато інших видатних співаків. Сучасники відзначали високу зрілість їхнього мистецтва, яка полягала у досконалості технічного компоненту співочої майстерності з високим артистизмом, який сприймався як непересічна чарівність, магічна впливовість, енергетична сила впливу, відчутна слухачами (В. Антонюк [5], В. Ванслов [12], Л. Горелік [22], Б. Гнидь [23], П. Голубєв [24] та ін.).

Цінні спостереження та ідеї в галузі підготовки вокалістів до сценічно-виконавської діяльності містяться в роботах видатних режисерів, диригентів, фахівців в галузі театральної педагогіки, які плідно працювали в оперному жанрі, в числі яких – В. Немирович-Данченко [66], Б. Покровський [73], К. Станіславський [91], Чун Сейк [104] та ін. Предметом їх роздумів ставали способи вдосконалення сценічного втілення співаком образу свого героя, досягнення цілісності вокально-інтонаційного та музично-драматичного компонентів оперного виконавства.

Сутність інтонаційно-сміслового наповнення вокальної партії в камерних вокальних творах досліджували Б. Асаф'єв [7], Ван Лей [11], В. Васіна-Гроссман [16], І. Дабаєва [27], М. Донець-Тессейр [29], О. Єрошенко

[34], Цзоу Чанхай [119], Чжоу Сяоянь [120], які акцентували увагу на тому, що здатність співака до виразно-сміслового втілення художнього задуму вимагає розвиненої естетичної свідомості, осмисленого ставлення до відбору засобів виразності, вміння вибудовувати і реалізовувати логіку розгортання художнього образу, досягати динаміки його розвитку вокально-виконавськими засобами.

Предметом аналізу стає і багатогранність поняття «артистизм», його різноманітні естетичні профілі: від домінування віртуозності, ігрового початку, здатності до імпровізації, до затвердження цінності одномоментного переживання, здатності парадоксального зняття антиномичної напруженості елементів художньої форми, виявлення граней внутрішнього, прихованого артистизму (Ван Шаньху [110], В. Ражніков [79], Чжан Яньфен [103] та ін.).

Дослідники також акцентують увагу на тому, що досягнення артистизму потребує від музиканта мобілізації всіх сфер психічного буття: свідомості, волі, емоцій, натхнення, відповідного розкриття потенційних здібностей, які сприяють успішності виразного, впевненого, артистичного виконавства (І. Єргієв [33], Комаров [46], Тао Сяо-Вей [117], Чун Сейк [104], Юй Ісюань.[123]). З огляду на це, надзвичайно важливою для розвитку артистизму виконавця визнається його інтелектуальна, волюва активність, постійне знаходження в стані музично-слухового, художньо-рефлексивного аналізу, сформованість у співака навичок адекватної самооцінки та, за необхідністю, пошуково-корекційної діяльності.

Так, Л. Бочкарьов зазначає, що завдяки діалектичному поєднанню творчої уяви, володіння технікою художньо осмислених виконавських дій, розвиненій рефлексії й здатності до адекватної самооцінки, у артистичної природи відбувається подолання антагонізму емоційного й логічного, конкретного й абстрагованого, інтуїтивно-інстинктивного та когнітивно-знанієвого компонентів діяльності, уможлиблюється імпровізаційність виконавсько-творчого процесу [10].

Особливо цікавою з погляду завдань дослідження є дисертація І. Силантьєвої, в якій, за визначенням авторки, «...зроблено спробу подолати антагонізм художнього інстинкту і сучасного наукового знання» як засобу внесення у спонтанно-суб'єктивну творчість співака-актора істотної частки об'єктивних знань і навичок в роботі з матеріалом мистецтва» [87, с. 102].

Впроваджуються дослідження і таких аспектів виконавського артистизму, як специфіка підготовки музикантів до змістовно-яскравого публічного виконавства (С. Казачков [39], Н. Кузнєцова [48], В. Морозов [62], Н. Овчаренко [69], Г. Ципін [99]); способи «залучення» слухачів у процес сприйняття-співтворчості на основі активізації артистичних потенцій виконавця (Г. Костюк [47], Е. Назайкінський [63], Ху Дуньє [118], В. Чайка [100]); аналізуються особливості розвитку артистизму на основі і в процесі проникнення музиканта в глибинний підтекст твору, створення його особистісно-індивідуалізованої інтерпретації (А. Єрошенко [34], В. Медушевський [601], Цзоу Чанхай [119], А. Чванова [101], Чжан Яньфен [103]).

Отже, *під вокально-виконавським артистизмом* розуміємо цілісний феномен, який передбачає високий рівень мистецької зрілості вокаліста з урахуванням його музично-інтелектуальних, вокально-технологічних, інтерпретаційно-творчих та сценічно-комунікативних властивостей, що стає підґрунтям глибокого осягнення й втілення співаком художнього змісту вокальних творів через призму власної індивідуальності та здатності натхненно й переконливо доносити його до слухачів.

Формування артистизму музиканта є складним, багатовекторним процесом, основою якого є вдосконалення у виконавця здатності до осягнення задуму автора твору, «проникнення» в його почуття, роздуми й переживання, розгадування художніх смислів закладених у творі образів, спроможність до його особистісної художньої інтерпретації, вживання в образ «героя», його збагачення завдяки досвіду художньої діяльності та асоціативним уявленням і

їх втіленню досконалими виконавсько-технічними прийомами й засобами виконавської виразності.

Артистизм розглядається як майстерність у втіленні художньо-образного змісту твору, як спосіб активного художньо-сугестивного впливу виконавця на аудиторію: саме артистизм музиканта, здатність діяти на засадах застосування всього комплексу виконавсько-інтонаційних та візуально-виразних дій, які відповідають законам сценічного виконавства, забезпечує емоційну, творчу взаємодію співака із слухачами, включення останніх у процес співпереживання, духовного спілкування, приводить до піднесеного стану, до катарсису.

У різних видах художньої діяльності артистизм реалізується по-своєму, відповідно їх специфіці. Найбільш яскраво і виразно артистизм проявляється в театральному, музичному, хореографічному мистецтві, тобто – у таких видах діяльності, які мають часову природу і вимагають участі виконавців як «опосередкованої ланки» між задумом автора і слухачами.

Прояв артистизму в діяльності музиканта-викладача науковці визнають невід'ємним компонентом майстерності й професіоналізму, незамінною складовою частиною педагогічної техніки, важливої для педагогічного спілкування.

Вдосконалення артистизму вокаліста торкається всіх сфер людського буття: від психофізіологічних завдатків до психологічних властивостей, спеціальних (фахових) здібностей та емоційно-вольових характеристик. Отже, вдосконалення виконавського артистизму співака потребує від нього власної активності, збагачення музичної ерудиції, розвитку художнього мислення, творчої уяви, майстерного володіння технологією фонічно-виконавського втілення образного змісту музичних творів, усвідомлення виконавського процесу як способу духовного спілкування.

1.2. Специфіка прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності

У вокально-методичній літературі питанням розвитку артистизму вокалістів значна увага відводиться в межах оперного мистецтва, що

пояснюється його специфікою, потребою злиття вокального й театральнo-ігрового мистецтва оперних співаків. Тому не випадково проблеми, пов'язані із вдосконаленням артистизму вокалістів привертають увагу видатних режисерів – театральних педагогів та режисерів, які здійснювали постановки оперних спектаклів, зокрема – В. Немирович-Данченко [67], Б. Покровський [74], К. Станіславський [92] та ін.

Значно менше уваги приділяється артистизму виконання співаками вокально-камерних програм, удосконаленню стилю сценічного поведження й втіленню художньо-образного змісту творів специфічними засобами концертно-сценічного виконавства; майже відсутні роботи, в яких досліджено специфіку прояву артистизму в мистецтві камерно-концертного музикування. Однак саме виконання камерних творів – пісень, романсів, шкільного репертуару є найбільш типовим у діяльності майбутніх вчителів музики. І це зумовлює актуальність проблеми удосконалення вокально-виконавського артистизму магістрантів – майбутніх фахівців, які мають виховувати вчителя, всебічно підготовленого до вокально-артистичного виконавства, що формується і реалізується саме на камерному репертуарі. Тому не дивно, що, незважаючи на те, що існує значна кількість співаків, які у своїй концертній діяльності досягають зрілого артистизму, в навчальній діяльності майбутніх вчителів музики цей рівень, як правило, не відповідає очікуванням педагогів та потребам дійсності.

Цінний матеріал, який має враховуватися в розробці методики розвитку артистизму співака, міститься в працях музикознавчого характеру. Так, в працях Б. Асаф'єва [7], В. Ванслова [12], Лю Цюлін [122], В. Медушевського [60], Є. Назайкінського [63], Скафтімова [88], А. Сохора [90], С. Шипа [106] та інших музикознавців досліджуються питання жанрових закономірностей та специфіки їх виконавської інтерпретації через призму виявлення стилевих, структурних, інтонаційних особливостей, співвідношення поетичного і музичного тексту тощо.

Зауважимо також значущість праць, присвячених усвідомленню «секретів»

успіху видатних співаків минулого й сьогодення, концертна діяльність яких, музичність і артистизмом, дозволили отримати визнання у всьому світі та зробили їх улюбленцями широкого кола слухачів Це, зокрема, творчість О. Мішуги, Ф. Шаляпіна, С. Крушельницької, А. Нежданової, Г. Вишневної, Д. Гнатюка, І. Козловського, С. Лемешева, Є. Мірошніченко, Б. Руденко, І. Пономаренка та ін. (В. Антонюк [5], Б. Гнидь [23]). У Китаї до таких «знакових» майстрів вокального мистецтва музичні критики відносять Аніту Ми, Хан Лей, Пне Літань, Ван Клунь, Луб Чжун та інших співаків, які підкоряють слухачів своїм виконавським артистизмом, беручи участь як у музично-драматичних спектаклях, так і у концертних виступах (Ху Дуньє [118], Шень Сяну [121], Юй Ісюань [123]).

Цікавий матеріал міститься у працях мемуарного характеру, зокрема – праці таких музикантів, як Лаури-Вольні («Вокальні паралелі», Федора Шаляпіна («Маска і душа» Бориса Гмирі («Щоденники»), Галини Вишневної («Історія життя»), Рене Флемінга («Внутрішній голос») та інших видатних співаків, які містять роздуми майстрів щодо співацького артистизму та способів його досягнення. Аналіз їх творчості дає підстави для висновку про зумовленість прояву артистизму надзвичайною широтою кругозору, самовідданістю, захопленістю мистецтвом [51; 106; 98].

Звернемо особливу увагу на те, що досвід видатних вокалістів, у першу чергу – творча спадщина знаного співака-артиста Федора Шаляпіна, ставав матеріалом для дослідження і підґрунтям для вироблення К. Станіславським свого методу формування артистизму в галузі театрального мистецтва. З огляду на це, заслуговує на увагу також те, що видатні представники інструментально-виконавського мистецтва, зокрема – Л. Каган, Н. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Рахманінов, також проявляли значний інтерес до майстерності Федора Шаляпіна як виконавця-артиста. Так, Г. Нейгауз постійно повертався до аналізу технологічних тонкощів виконавсько-артистичної діяльності співака, вивчав способи створення художнього образу та його сценічного втілення, спирався на

думки Шаляпіна щодо самоконтролю артиста під час виступу [69]. Видатний педагог-піаніст та інші музиканти, відзначають принципову спільність законів театрального мистецтва та їх прояву в різних формах музично-творчої діяльності. Натомість, саме у вокальній педагогіці, на жаль, цим аспектам виховання співаків надається суттєво менше значення. Про це свідчать, зокрема, спостереження М. Кузнецова, який, аналізуючи літературу, встановив, що у численній кількості мемуарів і записок оперних артистів питанням виконавського артистизму, вивченню досвіду знаних майстрів оперної сцени, основ музично-акторської гри – К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, Ф. Шаляпіна, увага майже не приділяється [48].

Тому не дивно, що, як зазначає В. Богатирьов, більшість виконавців обходиться без елементарних навичок акторського ремесла, в результаті чого для них «...не існує ні виховання творчої уваги Станіславського, ні психологічного жесту Михайла Чехова, ні біомеханіки Мейєрхольда. Нерідко дебютант виходить на сцену, вивчивши свою роль, і виконує завчені мізансцени. Він покладається не на техніку акторської справи, а на свій голос, уяву, темперамент, в кінцевому рахунку, на можливості, укладені для співака в музичному тексті вокальної партії-ролі» [9, с. 12]

Усе це ще в більшій мірі стосується і виконавців камерних творів, що потребує детального розгляду специфічних особливостей сценічного виконавстві у цьому жанрі. Розглянемо, в чому полягають ці особливості і яким чином вони мають відбиватися на процесі формування співацького артистизму майбутніх викладачів вокалу.

Передусім, звернемо увагу на роль поетичного тексту у створенні художнього образу, який виникає як цілісний феномен завдяки взаємозв'язку вербально-поетичного та музично-інтонаційного складників.

Осмисленню єдності вербального й музичного текстів у вокально-камерних творах різних жанрів і стилів, аналізу тонкощів їх інтонування в прикладах речитативного, діалогічного, лірико-мелодичного, віртуозного характеру знаходимо в роботах музикознавців та музичних критиків, зокрема –

у дослідженнях Б. Асаф'єва [7], В. Ванслова [12], Ван Цзяньшу [14], В. Васіної-Гроссман [14], В. Морозова [62], О. Руч'євської [84] та ін. У цих працях зазначено, що зіставлення інтерпретатором поетичного тексту та його музичного втілення композитором є основою розуміння особливостей виразного інтонування: виявлення кульмінацій у мотивах, фразах, реченнях, у цілісному творі. Адже нерідко саме поетично-сміслові акценти диктують особливості фразування, характер цезур, агогічних, темпових зрушень, довготу фермато, тобто всього комплексу виражальних засобів, якими користується співак.

Зазначимо, що детальний аналіз вербального тексту стосується і творів, які вокалісти виконують іноземними мовами. З цього приводу варто зазначити, що у зв'язку із стрімким розвитком комунікативно-інформаційного поля, розширенням міжнародних культурно-мистецьких контактів, коло цих творів та іноземних мов, до яких звертаються співаки, стрімко розширяється. Обираючи такі твори, співак бере на себе велику відповідальність щодо детального та глибинного розуміння поетичного тексту, його вимови, виразності його інтонування. Особливо важливою є деталізований аналіз у розробці інтерпретаційно-виконавської моделі щодо творів лірико-психологічного, драматичного характеру, речитативно-наскрізного розвитку, де має «грати» кожна деталь, осмислено інтонуватися кожен елемент мелодії. Не меншого значення набуває порівняльний аналіз вербального тексту у творах куплетної форми, що важливо для виявлення способів надання їх виконанню динамічного розвитку.

Відтак, вдумливий аналіз літературно-музичного тексту твору та його унікальної трактовки композитором є основою усвідомлення виконавцем художньої ідеї, створення його власної інтерпретаційної моделі твору, досягнення адекватності й динамізму в розвитку художньо-образної палітри. Отже, вокаліст повинен бути підготовлений до того, щоб проникати в глибинний сенс художньої ідеї на основі освіченості в галузі поетичного та музичного

мистецтва, усвідомлення особливостей «історико-стилістичної аури», в якій виник твір, усвідомлювати особливості виконавських норм і традицій, інтонаційно-мовленнєвих та музично-виражальних засобів, властивих відповідні культурній епосі.

Не менш істотною особливістю вокального виконавства є його глибока спорідненість із сценічно-драматичним мистецтвом, істотна не тільки для оперних співаків, а й для виконавців камерного репертуару. Особливо ясною стає ця специфіка у порівнянні із виконавством музикантів-інструменталістів, для яких візуальний образ в більшості відіграє другорядну роль. Так, нерідко обличчя інструменталіста (піаніста, скрипаля, оркестранта) майже сховане від слухача. У інших випадках – у грі на духових інструментах, м'язи обличчя беруть активну участь у звукоутворенні, тому можливості включати у систему виразності поставу або жести, зрозуміло, взагалі виключені і залишається тільки виразність постави, погляду.

Натомість, навіть у галузі інструментального музикування сьогодні ставлення до зовнішнього образу музиканта набуває певних перетворень. Так, І. Єргієв зазначає, що «...перманентно поточна культурна еволюція із уже глобалізованою комунікативною системою (телебачення, Інтернет-простір, супутникова телефонія), втягуючи в пост-модерністичний вир академічне інструментальне виконавство, змінила парадигму слухацького сприйняття на глядацько-слухацьке, зрушила масове мислення у бік візуалізації, а за цим адекватно і виконавську артистичну парадигму із традиційної (аудіальної) на сучасну (візуально-аудіальну), що природно призвело до розширення конфігурації артистизму» [33, с. 328].

Для нас важливо, що міркування автора стосовно певної театральності, зовнішніх проявів музикантом емоційності, стосуються також вокального виконавства, причому – у значно більш яскравому вираженні, що пояснюється притаманним співакові особистісно-персоніфікованим контактом із аудиторією. Завдяки цьому його виступ справляє художнє враження на публіку не тільки вокально-інтонаційною стороною виконавства, а й зовнішніми

засобами, починаючи з костюму, виходу на сцену, співочо-сценічної постави, і завершуючи характером жестикуляції, міміки, поглядів. Відтак, співак має досконало володіти і внутрішнім, музично-виражальним артистизмом, і артистизмом зовнішньо-театралізованого типу, досягати цілісності художнього враження за рахунок природного злиття вокально-інтонаційного вираження динаміки розгортання художньо-образного змісту твору та майстерності його сценічно-драматичного втілення.

Зазначимо, що, у порівнянні із театралізовано-зовнішніми засобами, якими користується оперний співак, виконавець камерних творів має у своєму багажу суттєво більш обмежене коло виразно-візуальних можливостей та має їх використовувати у стриманій, лаконічній формі, в обмеженому рухово-виконавському просторі, що потребує особливої майстерності, щирості, природності їх застосування. Крім того, виконавство майбутнього викладача відбувається в різних ситуаціях: в умовах іспиту, в концертах, у процесі роботи із своїми вихованцями.

Набуття цієї здатності пов'язується науковцями із схильністю виконавця до переживання різноманітних емоційних станів, багатства їх відтінків та спроможністю до їх інтелектуально-вольового упорядкування. Досягнення такої єдності, за думкою І. Силантьєвої, забезпечується за рахунок уміння швидко змінювати психологічне самопочуття, настроюватись на той чи інший емоційний модус, «персональний стан», володіння здатністю до «привласнення» характеру, почуттів, переживань героя твору і діяння в руслі логіки даного образу [87].

Додамо, що, за думкою автора, це положення стосується в певній мірі і інструментального мистецтва, в якому «персональними героями» виступають музичні теми, наділені певним характером, емоційністю та динамікою їх розвитку, взаємодії, взаємовпливу. Тим не менше, ясно, що досягнення такого «персонального стану» багатократно посилюється у вокальному мистецтві завдяки їх програмності, літературно-поетичній компоненті.

Проблема вдосконалення здатності до перевтілення активно досліджується

в останній період у театральній педагогіці. Одним з центральних завдань у даному аспекті є розробка технології «вживання» в образ, прийняття характеру свого героя, вираження емоцій мовленнєвими інтонаціями відповідного типу. При цьому артистизм виступає не тільки як атрибут сценічної дії, а й як суб'єкт психолого-емоційної діяльності, діяльність якого спрямована на здійснення певного роду впливів.

За думкою В. Комарова, «...уміння вживатися в образ, перейматися настроєм музики, а також вступати в діалог з власним «я», дозволяє виконавцю виробляти найбільш адекватні способи сценічного втілення музичного матеріалу, найкоротшим шляхом налагоджувати контакт з аудиторією» [46, с. 7]. З цього погляду нам імponує твердження В. Ванслова, що головним для вокаліста, навіть, якщо це опера, є музика, вживання співака в яку «... перш за все визначає його перевтілення в образ» [12, с.19].

Специфічною рисою камерного виконавства є і відносна швидкоплинність вокальних творів та зіставлення контрастних творів у концертних програмах, потреба в чому диктується закономірностями музичного сприйняття, завданням переключати увагу слухача, змінюючи його емоційні стани. З цього погляду важливою властивістю виконавця є здатність до швидкого переключення, вміння перебудовувати власний психологічний стан, фонаційно-технічну готовність, засоби зовнішньо-сценічної виразності.

Ми приєднуємося до думки І. Силантьєвої, яка вважає, що шляхом до такого швидкого перевтілення є формування у виконавця творчої установки, логічного, ясного уявлення про загальні, концептуальні посилення автора та здатність до їх детального втілення, які забезпечуються за рахунок спроможності співака «привласнювати» характер, почуття, переживання героя твору, уміння швидко змінювати свій «персональний стан» і психологічне самопочуття, настроюватись на той чи інший емоційний стан і діяти в руслі і логіці даного образу [87].

Крім того, дослідники підкреслюють, що задля досягнення майстерності перевтілення важливо виховувати і вдосконалювати творчу уяву, здатність до

створення віртуальної реальності, настроювати свій психологічний стан на певний емоційний модус, активізувати здатність направляти, зосереджувати, утримувати художньо-психічну енергію в певних рамках (М. Кузнєцова [48]; Я. Пономарьов [75]).

З цього погляду надзвичайно важливу роль відіграє досвід виховання артистизму, накопичений в галузі «класично-театрального», театральньо-імпровізаційного та хореографічного видів мистецтва, а також актуалізація емоційно-естетичних і художніх вражень, які супроводжують сприйняття творів у різних видах мистецтва, які зумовлюють збагачення художніх асоціацій співака та сприяють розвитку артистичного уявлення, фантазії, свідомості.

Не менш важливою на цьому шляху є також здатність вокаліста прислуховуватися до свого внутрішнього світу переживань, самостійно шукати індивідуалізовані відчуття, характер емоційного відгуку, усвідомлення логіки його розвитку та засобів втілення змодельованого в уяві художнього образу відповідним комплексом виконавських прийомів. Така розвинена рефлексивна свідомість стає цінним джерелом індивідуалізації трактовки художнього образу, знаходження прийомів їх зовнішнього вираження, а звідси – і виробленню співаком власної сценічної поведінки, яка стає для нього найбільш природною, цілісною і впливовою. Не випадково К. С. Станіславський, підкреслюючи інтегративний сенс поняття «артистизм», розглядає його як клас «елементів творчої психотехніки актора», які дозволяють йому досягти бажаного художнього результату [91].

Визначну роль в цьому процесі (за Д. Узнадзе) відіграє інтенціональна спрямованість свідомості, яка забезпечує вибірковість сприйняття і дій відповідно до творчих завдань і ситуацій їх втілення [95]. При цьому, як показують мемуарні матеріали, у свідомості виконавця відбувається ціннісна переорієнтація, формується здатність до перенесення центру уваги з себе на «іншого в собі», тобто на героя художнього твору, на вирішення художньо-

технічних завдань, орієнтованих на ідеальну інтерпретаційну модель, що «живе» в пам'яті, у свідомості й підсвідомості, на досягнення мети діяльності, тобто здійсненні художнього враження на слухачів.

Ще одну специфічну рису камерного виконавства вбачаємо у тому, що вокаліст є об'єктом візуального сприйняття слухачів, які звичайно концентрують свою увагу на його зовнішньому вигляді. Отже, співак має володіти не тільки професійно-фонаційною підготовкою та контролювати виконавський процес, а й надавати значення кожній деталі своєї поведінки на сцені, починаючи з ходи, одягу, зовнішнього обліку, і завершуючи зовнішнім та психологічним станом під час вступу, програнь, коди в інструментальному супроводі.

З цього погляду невід'ємною складовою артистизму виконавця в умовах камерного виступу є його вміння досягати комфортного сценічного самопочуття, внутрішньої впевненості, вміння триматися на сцені і, що ще більш важливо, володіти навичками активного слухання, здатності співпереживати вираженню музичних емоцій, які втілюються концертмейстером, тобто бути в образі від першої до останньої миті знаходження на сцені.

Крім того, це породжує проблему можливого візуального контакту співака із слухачами, вироблення власного ставлення до цього факту, який кожен виконавець може вирішувати відповідно своїм схильностям (екстравертність – інтравертність) та художньо-творчим завданням твору. Так, твір може мати філософський або сповідальний характер («Сон» С. Рахманінова, Р. Шуман – «Ich grolle nicht»), де цілком природним буде виглядати заглиблення у свої внутрішні почуття; може носити характер ліричних висловлювань або звертання до уявної особистості, що передбачає «зовнішньо спрямоване» розкриття вокалістом «власно-персонажного» внутрішнього стану перед слухачами. Відповідно цьому, може варіюватись і ступінь активності таких контактів, але у всіх випадках співак, залишаючись наодинці із слухачькою аудиторією, має бути готовий оволодівати здатністю організувати увагу слухачів, здійснювати сугестивно-вольовий вплив,

у чому зоровий контакт виконавця із «узагальненим суб'єктом сприймання», як відзначає А. Костюк, відіграє не останню роль [47].

Продовженням цієї розмови є акцентування уваги на комунікативній функції музичного виконавства та специфіці її прояву у вокально-камерній творчості. З погляду завдань дослідження, формування в магістрантів установки на значущість духовно-комунікативної функції музичного, вокального мистецтва сприяє його відношенню до феномену музичного твору як до своєрідного посилання від автора виконавцю та слухачам.

Сприйнятий таким чином виступ співака стає не тільки явищем сценічної дії, а й феноменом психолого-емоційної діяльності, складовою частиною соціально-активної поведінки, спрямованої на здійснення певного роду впливів.

Комунікативно-художня функція музичного мистецтва в жанрі камерного вокально-виконавського мистецтва надзвичайно яскраво виражена завдяки посиленню «персонажності» його змісту та відрізняється суттєвим варіюванням характеру творчого спілкування у творах різного змісту. Так, в одних випадках це спів від імені «героя» (арії, дуети-діалоги, наприклад – арія Богдана з опери К. Данькевича «Богдан Хмельницький, дует Одарки та Карася з опери С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм», романс П. Чайковського «Серед шумного бала»), у інших – це спів від імені автора твору, який та малює портрет музичного героя через своє особистісне ставлення, висловлення різних почуттів (О. Даргомишський, «Титулярний советник», М. Мусоргський «Калистрат»), у третіх випадках – це узагальнене світовідчуття героя твору (В. А. Моцарт «Алілуя», С. Рахманінов «Здесь хорошо»).

Варто також зазначити, що співак одноразово має діяти в рамках творчого спілкування з концертмейстером (а у виконанні ансамблевих творів і зі своїми партнером/рами), навіювати власні або враховувати їхні прояви виразності, артистизму: тільки за умов досягнення такої єдності виникає ефект синергійності, багатократно посилюється художня впливовість виконавського акту. Отже, з одного боку, співак має розвивати свої емпатійні якості, а з

іншого – здатність до сугестії, що потребує спеціальної уваги, включення в завдання відповідного роду, наприклад – в імпровізоване варіювання мелодій діалогічної будови з почерговою зміною функцій лідера (музичне запитання) та відомого (відповідь у тому ж характері) тощо.

Відтак, саме досягнення комунікативно-художнього результату на засадах об'єднання зусиль всіх його учасників має стати для виконавця «надзавданням», пріоритетом навчального процесу.

Зрозуміло, що на шляху втілення цього ідеального художнього образу потребується всебічне володіння співацькою технікою. З погляду підвищення якості артистизму вокаліста, процес оволодіння потрібними для виконання даного твору вокально-технічними прийомами має одухотворитись «проміжною метою» – пошуком способів втілення художнього образу твору та «прикінцевою» метою виконання – створенням певного художньо-естетичного впливу на аудиторію. Отже, в процесі роботи над фонаційно-технічними прийомами, відпрацюванням технологічних навичок, як-от: вірного звукобудування у високій вокальній позиції, активної співочої артикуляції, володіння технікою фразування, філірування звуку, його динамічного варіювання тощо, мають завжди зв'язуватись з уявленням про їх художньо-естетичну цінність, змістовно-художню виразність та проектуватись на досягнення образної виразності та здійснення яскравого враження на слухачів.

Звернемо також увагу на те, що для прояву артистизму вокалістами (у всіх різновидах їхньої виконавської творчості) суттєвою відмінністю прояву від музично-інструментального є також те, що «інструментом» співака, джерелом втілення його художніх емоцій є його організм, який підлягає природній мінливості й залежить від здоров'я, настрою, часу доби, ступеню втоми тощо.

Із фізичним та психологічним станом співака тісно зв'язана і його здатність передати голосом найтонші емоційні зміни: талановиті, спостережливі й уважні співаки визнають, що на якість співацького звуку впливає стан здоров'я, м'язової системи організму та, навпаки, вплив емоційного стану на якість фонації. Тому прояв артистизму вокалістом у

значній мірі залежить від вміння організувати свою життєдіяльність, а з цим – і досягати свідомої самодисципліни й самовимогливості.

Ці спостереження знайшли підтвердження і в дослідженні В. Морозова, який в своїй теорії резонансного співу довів, що в процесі звукобудування бере участь весь організм особистості, тому від стану м'язів всього корпусу залежить і характер звучання голосу, його тембрового, емоційно-виразного якості [62].

Отже, «звукоутворювальна» функція організму співака, вплив його фізичного, психофізичного та психологічного стану на якість фонаційно-голосових проявів, визначає, по-перше, важливість дотримання норм гігієни і збереження голосового апарату, а по-друге – особливу значущість сценічного самопочуття вокаліста, роль емоційно-вольової саморегуляції у досягненні оптимальної виконавсько-сценічної комунікації із слухачами, значущість оволодіння психотехніками саморегуляції й досягнення позитивного сценічного стану.

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що досягнення співаком артистизму потребує володіння досконалою технікою вокального інтонування, але її недостатньо для того, щоб створити художній образ і досягти в своїй творчій діяльності комунікативно-художнього впливу на слухачів, донести до них духовну цінність мистецького феномену. Співак має проникати в систему створених композитором установок, «розгаданих» виконавцем через усвідомлення сутності поетичного образу та його втілення у інтонаційних особливостях твору, певних виконавських засобах виразності, які відбиваються в логіці й динаміці розвитку художніх емоцій, їх втілення як інтонаційно-вокальними, так і зовнішньо-виразними засобами.

У пошуку способів втілення художнього образу в камерних творах має враховуватись специфічність цього виду виконавства, яка визначається:

- специфікою цілісного вокально-художнього образу, утвореного на

- засадах синергії літературного й музично-інтонаційного компонентів;
- більшою, у порівнянні з інструментальними («чистими» й програмними) видами творчості, конкретизацією художніх образів;
 - спорідненістю феномену вокального виконавства із музично-драматичними мистецькими жанрами;
 - значущістю єдності внутрішнього і зовнішнього компонентів виконавського образу в досягненні художнього впливу на слухачів;
 - персоніфікованою формою художньої комунікації виконавця-вокаліста і слухачів, вираженою у візуальному, нерідко – у безпосередньозоровому контакті під час виконавського акту;
 - значущістю загального психологічного стану виконавця, його особистісних, комунікативно-творчих, сугестивно-вольових властивостей;
 - роллю анатомічних завдатків та актуального фізичного стану співака для досягнення й прояву артистичної зрілості у вокально-виконавській діяльності.

Усвідомлення цих особливостей має враховуватися у вокально-освітньому процесі, впливати на методіку формування виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу.

1.3. Структурні компоненти виконавського артистизму магістрантів-вокалістів

Вокальне виконавство, за визнанням співаків, які досягли успіху – це складна, щоденна праця. Тільки за умов наполегливої діяльності з самовдосконалення співак може досягти успіху та утримувати належну співацьку форму. Вітак, оволодіння вокально-виконавською діяльністю є складним, багаторічним процесом, який потребує від співака-початківця суттєвих зусиль. Виникає питання: що спонукає особистість до багаторічної наполегливої праці? Яким чином можна посилити цю працездатність,

успішність навчальних зусиль, забезпечити максимальне розкриття потенційних можливостей студентів у процесі оволодіння виконавською майстерністю й зростання виконавського артистизму, спроможності до художньо-переконливого втілення музичних образів?

У пошуку відповіді на це питання, звернемо увагу на дані психологів, які свідчать, що особистість охоче займається певним видом діяльності, систематично й наполегливо докладає зусиль тільки у тому випадку, якщо в неї є потреба та існують мотиви, за якими вона проявляє власну активність.

Аналізуючи мотиви, якими можна пояснити достатню ступень активності студентів у процесі вдосконалення власного виконавського артистизму, звернемося до аналізу функцій, які мистецтво виконує в нашому житті. До головних, що мають значення для нашого дослідження, науковці відносять: виражальну, гедоністичну, пізнавальну, творчу, комунікативну (А. Сохор [19], М. Каган [58], С. Шип [106]). Їх актуалізація в процесі музично-співацької діяльності є важливою рушійною силою в подоланні труднощів як навчального, так і сценічно-виконавського процесу. Особливо важливими стають гедоністична й творча функції, прояв яких у вокалістів пов'язаний із почуттям не тільки естетичного, а й фізичного задоволення від відчуття звучання власного голосу, емоційного самовираження (співати люблять майже всі люди, навіть ті, у яких немає розвиненого слуху і яскравих вокальних даних).

Варто зазначити, що, за даними психологів, найбільш сильним джерелом інтуїтивного потягу особистості до музичного мистецтва є безпосередньо-емоційний вплив останнього, викликана ним сила переживань як виконавцем, так і слухачем, який підсвідомо й мимоволі долучається до співацької діяльності (нагадаємо про відомий ефект музично-ритмованих рухів або підспівування під час звучання музики, якщо вона захоплює слухача (В. Морозов [61], А. Костюк [47], Є. Назайкінський [63])). З їх досліджень стає відомо, що, незалежно від бажання присутніх, музика впливає на перебіг нервових процесів, викликає так звану іннервацію м'язів.

Велику роль відіграє і почуття естетичного, навіть фізичного задоволення, художньої насолоди, емоційно-позитивної напруги, які виникають завдяки мелодійності, гармонічній красі творів, яскраво-динамічних кульмінацій, які музикант переживає під їх час виконання або сприйняття. Отже, включення до вокально-мистецької діяльності в її різних формах – від сприйняття до виконавства, – відіграє суттєву спонукальну роль, складаючи важливу групу мотивів, які можна назвати художньо-гедоністичними.

Нам відомі чисельні випадки того, як у музикантів, які вже отримали професійну освіту й відбулися як виконавці, у відносно зрілому віці проявлялися голосові потенції: незважаючи на досягнуті успіхи у вже засвоєному вигляді виконавської діяльності, ці музиканти починали навчатися вокалу та ставали професійними співаками. Це, наприклад, гобоїст, лауреат чисельних міжнародних конкурсів Ігор Стороженко (на цей час працює солістом в оперному театрі м. Шверин, Німеччина), баяніст Олександр Прокопович, віолончелістка Марина Годулян (сьогодні це успішні солісти Одеського театру опери та балету) і багато інших. У приватних бесідах вони пояснили свою відданість професії вокаліста незамінним почуттям внутрішнього задоволення від співочого процесу та безпосередньо-творчого спілкування із слухачами.

Зауважимо також, що значущість цих мотивів посилюється відповідно ступеню просування співака у своєму вокально-виконавському розвитку, здатності більш тонко сприймати вокальну музику, а також досягати у своїй співочо-виконавській діяльності успіху і визнання слухачів. Останнє тісно пов'язане як із почуттям задоволення від власних зусиль, переживанням творчого піднесення, що надихає на подальшу працю, так і з утворенням іміджевих мотивів, бажанням досягти успіху, творчого визнання. Групу мотивів такого роду зазначимо як мотиви особистісно-творчої самореалізації та віднесемо їх до першорядних.

Відзначимо і роль мотивів другорядного значення, що супроводжують фахово-навчальну діяльність вокаліста та певним чином впливають на процес

оволодіння співацькою майстерністю. До них, зокрема, відносимо чинники творчої конкуренції, матеріального забезпечення, намір працювати у престижному закладі з високими професійними вимогами, підвищити свій статус тощо.

Поєднання всього комплексу зазначених мотивів визначає їх спонукально-мобілізаційну дієвість, вплив на ступінь активності особистості в навчанні співу, сприяння посиленню її працездатності, наполегливості, удосконаленню відповідальності й самовимогливості. Переплетіння мотивів, становлення їх ієрархії стає джерелом формування потреби особистості у власній вокально-виконавській діяльності, прояву яскравих художніх емоцій і почуттів, що сприяє усвідомленню необхідності появи вольових зусиль, наполегливості у переборюванні існуючих у співака проблем, здатності долати сценічні бар'єри і постійно вдосконалювати свої виконавські можливості (Л. Бочкарьов [10], М. Якобсон [109]).

Зауважимо також, що, за думкою науковців і самих практиків, найкращі творчі досягнення відбуваються тоді, коли виконавцю нездоланно хочеться співати на сцені: за таких умов творче хвилювання перетворюється у здатність мобілізувати психіку, виконавський апарат, розкриватись емоційно і своєю творчою впевненістю захоплювати слухачів (А. Готсдінер [21], Г. Коган [44], Н. Кузнєцова [47], П. Сімонов [82], Р. Сладкопєвєць [85]).

Все це дозволяє виділити в структурі виконавського артистизму *мотиваційно-мобілізаційний* компонент, який забезпечує ініціативність та цілеспрямованість досягнення магістрантами високого рівня артистизму вокально-виконавської діяльності, здатність долати негативні обставини і несприятливі зовнішні умови, перетворювати своє хвилювання на творче натхнення, досягати сценічної переконливості і впливовості.

У обґрунтуванні наступного, *мистецько-компетентнісного* складника вокально-виконавського артистизму, ми виходимо з того, що художній твір – це вищий прояв духовної та професійної майстерності його автора або

«фольклорно-збирального» суб'єкта творіння, повноцінне осягнення якого потребує від реципієнта відповідної освіченості, глибини духовного розвитку, фахово-спеціалізованих знань і вмінь та здатності їх застосовувати в процесі сприйняття або роботи над репертуаром. У цьому сенсі виконавець має знати про твір та його автора все те, що сприяє виникненню духовної аури знань і відчуттів, усвідомленню сутності художньо-образного змісту музичного феномену і на засадах цих знань досягати оптимальної якості його втілення у виконавському процесі.

Про значущість такого розуміння щодо підготовки до вокально-виконавської діяльності свідчать і думки знаних сіваків. Так, зокрема, безумовний авторитет у галузі вокального артистизму, Федір Шаляпін, на запитання – чи готовий він до прем'єри опери, відповів, що хоча свою партію вже вивчив, але інші партії знає ще неповністю, тому готовим до участі у виставі себе вважати ще не може (нагадаємо, що саме сценічна творчість Шаляпіна слугувала для К. Станіславського тим «еталоном», на який він орієнтувався у розробці своєї системи).

М. Курбатов також наголошує, що ідеальне виконання – це результат серйозно продуманої і глибоко відчутної думки композитора, яка засвоєна виконавцем на такому рівні, що стає його особистим надбанням і відтворюється ним у процесі виконавства так, як вона звучить в його уявленні в даний момент. «Тільки проникнувши в авторську ідею і замисел, – пише автор, – виконавець зуміє зріднитися з авторським задумом, передати авторський запис переконливо й невимушено, «повіривши чужому вимислу і «пропустивши» через себе весь матеріал», «переробивши його в собі, актуалізувавши його й доповнивши своєю уявою» [49, с. 7].

Варто також враховувати роль мистецько-асоціативних уявлень, які збагачують змістовність художніх переживань, логіку розгортання художнього образу, що відбивається на глибині, достовірності його втілення виконавцем. Цей «асоціативний багаж» складається з естетичних та художніх вражень, які виникають під час сприйняття архітектури, живопису, драми, феноменів

хореографічного мистецтва тощо.

Як зазначила О. Рудницька, «...музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж отримана нею сума знань» [83, с. 6].

На ролі асоціативного мислення, активного уявлення виконавця акцентував увагу і Г. Ципін, за висловом якого, «...для багатьох професійних музикантів і любителів музики, які мають розвинене художньо-образне мислення, різні види мистецтва взаємодіють, взаємно проникають один в одного; відбувається щось на зразок «дифузії» літератури, живопису, театру в музиці і навпаки. Цілком очевидно, що необхідною передумовою і умовою процесів такого роду є розвинене асоціативне мислення учня, про що слід пам'ятати вчителю музики, на якому б рівні він не працював (школа, училище, вищий навчальний заклад, з якою б категорією учнів він не мав би справи» [99, с. 37].

Важливість підготовки артиста до сценічної діяльності на засадах постійного заглиблення у життєвий, мистецький та акторський досвід зазначав і К. Станіславський, який писав, що призначення себе до кар'єри артиста – це, перш за все, розкриття свого серця для найширшого сприйняття життєвих вражень.

Таке розуміння вбачаємо і у книзі Б. Захави «Майстерність актора й режисера», де автор пише, що завданням справжнього мистецтва є розкриття важливої істини, сутності буття кожного явища, а для цього митцю потрібно володіти глибокими почуттями, думками й ідеалами, накопичити широкий культурний і творчий кругозір» [36, с. 7-8].

З нашого погляду, для музиканта це означає роль здатності до охоплення широкого поля мистецьких вражень в різних жанрах та видах художньої діяльності, спроможність їх адекватно-змістовного сприйняття, переживання й

усвідомлення, узагальнення музичних вражень як основи розвитку його художньої ментальності. Спираючись на визначення О. Ребрової про сутність поняття «художня ментальність особистості» як узагальнення ціннісних орієнтацій у мистецтві, мистецько-культурному просторі, утворенні «домінантного поля», в якому діє особистість, зазначимо, що особливості цієї ментальності формуються на засадах пізнання студентами загально-стильових та конкретно-індивідуалізованих особливостей музичного твору, переживанні й усвідомленні його художньої цінності та застосуванні цих уявлень в своїй виконавській практиці [80]. Адже саме збагачення мистецько-психологічного відчуття, поєднане із особливостями художньої ментальності особистості, впливає на здатність співака до артистичного створення художнього образу, його відображення у вокальній інтонації, сценічній поведінці, здатності досягати інтуїтивно-спонтанної інваріантності у вокальному виконавстві, а звідси – і у переконливості виконавсько-творчого процесу, його художній впливовості.

Ясно, що задля вироблення такого уявлення співак потребує глибоких знань в галузі художньої культури, усвідомлення специфіки мистецького мислення, особливостей його прояву в різних видах художньої діяльності, в певних жанрах і галузях її прояву.

Важливу роль у підготовці до виконавської діяльності співака відіграє те, що сенс художніх образів у вокальних творах утворюється завдяки двоєдності, синтезу поетичної та музично-інтонаційної складових. Звідси виникає потреба в належній увазі до аналізу вербально-поетичного тексту музичного твору, усвідомлення особливостей його втілення музично-інтонаційними засобами, до способів їхнього «злиття» в цілісному художньому образі.

З цієї точки зору для вокаліста стає важливою його підготовленість до здійснення художнього аналізу поетичного тексту музичного твору, вміння зіставляти особливості останнього з індивідуально-інтонаційним втіленням цих поетичних образів композитором у музично-мовленнєвих, структурних, художньо-виразних компонентах музичного тексту. Все це має сприяти

усвідомленню завдань, які співак має вирішувати в процесі виконавського інтонування твору на різних рівнях організації музичної композиції: від фонетичного, структурно-морфологічного, синтаксично-процесуального, формотворчого, до змістово-семіотичного, художньо-сміслового.

Ще одним резервом у музичній підготовці вокаліста є подолання певної стильової обмеженості його слухового та виконавського досвіду: адже ця обмеженість стильовими рамками, навіть за умов всебічної вокальної, емоційно-виразної обдарованості співака, не дозволяє виконавцю проникати в глибинний зміст художнього твору, винаходити потрібні засоби співочого інтонування та втілювати особливості його стилю, що нерідко проявляється, наприклад, у виконанні старовинних арій на манер сучасних романсів, у відсутності імпровізаційного елемента в творах часів бароко, у «італійській манері» виконання творів німецького походження тощо.

Особливо важко чекати від співака достовірно-художнього втілення змісту твору, що виник у віддалені за часом епохи, стилі, або в іншій національно-етнічній традиції. Ясно, що без знання специфіки культурно-історичного фону, особливостей, художніх ідеалів, типових музично-мовленнєвих засобів та виконавських традицій, що панували у відповідних умовах, орфоепічних особливостей інтонування музики на різних мовах, досягнення стильової та художньо-образної адекватності стає неможливим.

Цей аспект підготовки співаків є надзвичайно важливим з оглядом на сучасну епоху з її інформаційною відкритістю, яка проявляється у підвищеному загальному інтересі музичної спільноти до широкого історично-стильового кола шедеврів вокального мистецтва. Отже, поглиблення знань, переживання й і досвіду аналітичного сприйняття музичного мистецтва різних епох і стилів, знання історії становлення вокального мистецтва, його основних жанрів, особливостей різних національних вокальних шкіл, ознайомлення магістрантів з творчістю видатних виконавців різних часових періодів і країн стає запорукою адекватно-критичного усвідомлення їхніх особливостей, здатності узагальнювати ці враження та використовувати їх у процесі власної

виконавської і майбутньої викладацької діяльності.

Не менш важливою для діяльності вокаліста є здатність до музично-теоретичного усвідомлення своїх музично-слухових вражень, яка уможливорює деталізацію образних, слухових уявлень та утворення цілісного, «перспективно-симультанного» уявлення про ідейний задум, настрій, коло емоцій і логіку їх виконавсько-матеріального втілення розгортання у виконавському процесі. Музичні психологи стверджують, що саме подробиці уявного звучання, які поступово вимальовуються виконавцем у музичному русі, забезпечують емоційну реакцію слухачів, змушуючи їх «включатися» до світу переживань і ставати «співучасниками» творчого процесу (Д. Кінарська, П. Костюк [46], Н. Киященко. К. Тарасова [78], Б. Теплов [93]).

За висловом І. Силантьєвої, «музика вимагає (...) виховання у виконавця чуйного внутрішнього слуху і допитливого розуму для осягнення задуму композитора, який прагнув до граничної точності і виразності, втілення в музиці почуттів, думок, кожного душевного руху героїв твору» [87, с. 87].

Відтак, основою цілеспрямованого збагачення художньої ментальності співака, поглиблення свідомого ставлення до художньої цінності й змістовності вокального твору є його орієнтація у стильових, жанрових, формотворчих, інтонаційно-мовленнєвих особливостях музичного тексту, знання щодо засобів вокально-інтонаційної та візуально-сценічної виразності та їх застосування у процесі розучування твору та виконавського втілення його художньо-образного змісту, тобто музичної компетентності.

Важливу роль у цьому процесі відіграють постійне збагачення слухацького досвіду, розвиток музично-слухових уявлень, удосконалення музично-теоретичних знань співака: адже набуті на одноплановому музичному матеріалі виконавські навички не переносяться на виконання творів інших стилів, жанрів, інтонаційно-мовленнєвих особливостей. З цього погляду навіть всебічна обдарованість співака – вокальна, природно-емоційна, не забезпечує його проникнення у глибинний зміст художнього твору та досягнення стильової відповідності у його виконанні.

Зрозуміло, що і засвоєння музичного тексту твору (у вузькому розумінні цього поняття), і вибудовування певної динаміки розвитку закладеного в ньому художнього змісту тісно пов'язані з усвідомленням музикантом логіки його будови, усвідомлення головних способів розвитку музичного матеріалу: повторення, контрастного зіставлення, варіаційного розвитку, з переживанням і усвідомленням ладово-інтонаційних, гармонічних, фактурних особливостей п'єси, що впливає на швидкість їх засвоєння й запам'ятовування, на ступень логічності фразування та навіть емоційності інтонування. Так, ясно, що лише за умов відчуття співаком напруженості тритонових або хроматичних інтервальних співвідношень, ступеня загостреності діатонічних, альтерованих, хроматичних послідовностей, в нього виникає відчуття інтервально-інтонаційної «вагомості» (за Б. Асаф'євим), а звідси – й відповідної (зонної, за Б. Гарбузовим), точності інтонування, максимальної виконавської виразності й переконливості.

Відтак, музикант має оперувати музичним матеріалом, орієнтуючись на розвинений внутрішній слух, музично-теоретичну грамотність і завдяки цьому розпізнавати в нотній символіці авторський намір, проявляти художню уяву, що живиться досвідом, знаннями та інтуїцією. Все це свідчить про роль знань в галузі історії та теорії музики, музично-теоретичної освіченості магістрантів та їхньої здатності застосовувати накопичені знання у самостійному аналізі й підготовці твору до виконання.

На жаль, як свідчить практика, музично-історичній та теоретичній підготовці фахівців з вокалу в українській музично-академічній системі освіти, як правило, приділяється недостатньо уваги. Це пояснюється, зокрема, тим, що значна частка співаків починає навчатись музиці в дорослому віці, коли стає ясно, що природні вокальні завдатки дозволяють сподіватися на перспективу досягнення професіоналізму та успіху в цій галузі. При цьому обмежений термін навчання, навчальний план та методика викладання музично-теоретичних і історичних дисциплін не дозволяють досягти майбутнім фахівцям належного рівня ерудованості, грамотності, що стає суттєвою

перепоною на шляху формування усвідомлених слухових уявлень, усвідомлення інтонаційно-структурних особливостей твору, музичного мислення й, нарешті, – здатності самостійно готувати свій репертуар до виконання.

Отже, належна підготовленість студентів в музично-історичній та музично-теоретичній галузях, володіння технологією формотворчого, інтонаційного та жанрово-стильового аналізу феноменів вокального мистецтва деталізацію засобів виконавської виразності та вибудовування логіки динамічного розгортання емоційно-звукового образу. Саме завдяки цьому виконавець досягає вмінням відтворювати творчі наміри в процесі роботи над репертуаром, перетворювати свої знання в практику вокального виконавства, досягати адекватності у фразуванні, доборі способів і характеру виявлення цезур, кульмінацій у мотивах, фразах, реченнях, частинах та творі в цілому, а також до вміння враховувати цей аспект музикування у вокально-педагогічній діяльності.

Розвинений інтелектуально-слуховий компонент підготовки музиканта забезпечує і його чутливість до ступеня напруженості гармонічного мовлення, фактурних особливостей партії акомпанементу, що впливає на досягнення співаком здатності до ансамблево-координованого виконавства, цілісності виконавського образу.

Застосування зазначеного комплексу знань потрібне магістранту як викладачу вокалу і в процесі його майбутньої фахової діяльності: адже і в роботі із вихованцями педагог має в повній мірі спиратися на всебічний і грамотний аналіз музичних творів, проявляти компетентність у даному аспекті діяльності.

Таким чином, виконавський артистизм співака знаходиться в тісній залежності від рівня його загально-мистецької, музичної ерудиції, якості музично-теоретичної підготовки та від здатності застосувати в практиці роботи над репертуаром, на заняттях із студентами набуті знання, досвід сприйняття мистецьких феноменів, що дозволяє визначити *мистецько-компетентнісний*

компонент важливим складником виконавського артистизму.

Зрозуміло, що якісна вокально-виконавська діяльність потребує відповідної вокально-технічної оснащеності співака, яка у поєднанні з відповідним розвитком музично-природних завдатків, певними психофізіологічними і психологічними властивостями дозволяє досягати у співочій діяльності якісного звучання, художньої виразності, натхненної емоційної яскравості.

Ясно, що володіння цими навичками базується на володінні співаками базовою вокальною технікою, поза якою формування співочого звуку, чистого інтонування, емоційної виразності співу неможливе: це, у першу чергу, навички вокального дихання, володіння навичками звукоутворення, артикуляції, спів у високій вокальній позиції, темброва досконалість та однорідність звучання. До головних компонентів вокальної техніки, які забезпечують якість вокального виконавства, відносять також чисте інтонування, володіння навичками звуковедення та виразно-виконавськими прийомами, зокрема – різними способами атаки ведіння звуку в адекватній твору стильовій манері, навичками варіювання динамічних, артикуляційних, певною мірою – тембрових можливостей голосу, вмінням гнучко варіювати темп, динаміку у фразуванні, у застосуванні штрихових нюансів, володіти технікою виділення опорних звуків, виконання синкопованих акцентів, дотримуватись необхідного темп, філірувати звук на фермато або в м'яких, так званих «жіночих» мотивах тощо.

Менш значущими, з погляду завдань виконавсько-артистичної діяльності викладача вокалу, вважаємо об'єм його вокального діапазону, силу звучання голосу, володіння яскравою віртуозністю.

Традиційна вокальна педагогіка приділяє максимальну увагу насамперед якості оволодіння співаком вокальними навичками, можливостями голосового апарату: адже тільки завдяки володінню навичками технічно бездоганного, вільного й виразного інтонування, широкою палітрою засобів вокально-технічного характеру досягається створення художнього образу, багатого відтінками, нюансами, логічність і переконливість динаміки його розгортання.

Натомість, на цьому шляху не менш важливим є формування у магістрантів установки оволодіння вокальною технікою як способом озвучення тексту твору, якість якої є важливим, але першим початковим щаблем на шляху досягнення художньо-артистичного рівня виконавства, здатності досягати впливу на сприйняття слухачів. Отже, процес оволодіння вокально-технічними прийомами має «надихатися» творчим завданням – втіленням художнього образу твору та прикінцевою метою виконання, під якою мається на увазі створення певного художньо-естетичного враження (О. Ручевська [84]).

Звернемо також увагу на те, що процес удосконалення вокально-технічної підготовки потребує від співака високого рівня слухового, м'язового самоконтролю, здатності до самостійних фонаційно-пошукових дій, орієнтації у загальних принципах технології формування рухових навичок, специфічною формою яких є також навички, що становлять основу оформлення й «ведіння» вокального звуку, засвоєння певного алгоритму самоорганізації й самоаналізу своєї самостійної роботи над удосконаленням технічних навичок та їх застосування у процесі роботи над репертуаром. З огляду на це, важливою стає організація навчальної та викладацької діяльності майбутніми фахівцями на засадах врахування фундаментальних психолого-педагогічних закономірностей щодо формування рухових (вокально-рухових) навичок як сукупності автоматизованих т координованих дій, орієнтації в загальних принципах і технологіях утворення й формування співацького звуку, вдосконалення вокальної техніки, здатності надавати формувально-фонаційному процесу алгоритмованого і, водночас, творчого характеру, володіти технологією організації самостійного розучування й підготовки твору до сценічного виконавства.

Варто також зазначити, що викладацько-виконавська діяльність пов'язана із необхідністю демонструвати студентам різноплановий за епохами, стилями, національно-мовленнєвим ознаками, колом художніх образів, навчальний репертуар. Відтак, майбутній викладач має вміти варіювати засоби атаки й ведення звуку, демонструвати різноманітні вокальні прийоми, враховуючи як

особливості засвоюваного репертуару (наприклад старовинних творів, класичних арій, романсового мистецтва романтиків, сучасної шкільної пісні), так і індивідуальні особливості своїх вихованців.

Отже, у процесі вдосконалення виконавського артистизму майбутнього викладача важливо досягати не тільки його володіння бездоганною вокальною технікою, а й здатності до стильової різнобарвності вокального інтонування за рахунок єдності вокально-технічної та музично-знанієвої, методичної підготовки, опанування основами технології вокально-формуваньних процесів, вміння досягати оптимальних результатів у процесі навчання співу студентів у майбутній фаховій діяльності.]

Врахування зазначених завдань та способів їх вирішення дозволяє визначити цей аспект підготовки майбутній викладачів вокалу до артистично-виконавської діяльності як *вокально-технологічний*.

У обґрунтуванні наступного компонента виконавського артистизму звернемо увагу на те, що в працях багатьох науковців діяльність виконавця розглядається як здійснення ролі посередника між автором і слухачами, задля чого виконавець має «реконструювати» художній замисел композитора на засаді засвоєння особливостей його художнього стилю, усвідомлення інтонаційно-мовленнєвих та структурних елементів тексту, привнесення в цей процес своєрідності власного індивідуально-особистісного розуміння й емоційного «проживання». Ця діалектика об'єктивного й суб'єктивного становить сутність інтерпретаційного процесу результатом чого стає створення нового феномену.

Отже, виконання вокального твору з необхідністю потребує від співака здатності проникати в сутність художнього замислу автора задля його донесення до реципієнта. Науковці звертають увагу на те, що феноменам музичного мистецтва притаманна неоднозначність зв'язку музичної форми (у широкому розумінні) і художнього сенсу твору, зумовленого полісемантичністю музичної мови, багатозначністю взаємодії її різних сегментів, можливістю їх варіативного тлумачення, що ставить завдання його

індивідуально-суб'єктивної інтерпретації з врахуванням особливостей історично-зумовленої, інтонаційно та стилістично виявленої авторської позиції, проникнення співака у загально-емоційний тон, специфіку й засоби виразності твору. Все це потребує від майбутнього виконавця відповідного рівня музичного інтелекту, освіченості, рівня духовного розвитку.

Артистизм виконавця, з цього погляду, проявляється, за думкою В. Ражнікова, у осягненні ідейної сутності твору та володінні «технікою здивування», єдністю інтуїції та логіки, які спрямовуються на реалізацію задуму в живому звучанні: інтуїція створює цілісну основу художнього образу, а дискурс дозволяє його деталізувати та досягати більш точного втілення [79].

Стратегія такого пізнання, за думкою науковців, вбирає в себе розмаїття конкретно-наукових методів: спостереження, порівняння, аналіз, узагальнення, забезпечуючи осягнення сенсу музично-поетичних текстів, усвідомлення вихідної авторської позиції, особливостей епохи і культурного середовища, що породили твір, співвідношення інтонаційно-мовленнєвих і виразних засобів, застосованих у ньому. При цьому аналіз художнього тексту набуває циклічного характеру, відбуваючись за так званим «герменевтичним колом», тобто протікає як постійний перехід від форми до змісту, знову повертаючись до форми й змісту та деталізації на цих засадах виконавсько-виразних дій (С. Шип [106]).

Володіння навичками формотворчого, інтонаційного та жанрово-стильового аналізу феноменів вокального мистецтва відіграє у цьому процесі надзвичайно важливу роль: тільки за умови набуття виконавцем здатності усвідомлювати міру їх унікальності, осягати глибину художнього задуму і засоби його втілення в тексті твору автором, нарешті – свідомо розробляти власну, так звану (за В. Ражніковим) емоційно-суб'єктивну програму твору через деталізацію засобів виконавської виразності та вибудовування логіки динамічного розгортання емоційно-звукового образу.

Відтак, в результаті сприйняття й осмислення, художній твір стає феноменом особистісного естетичного досвіду особистості і у цьому сенсі

набуває суб'єктивності. Натомість, як зазначає А. П. Скафтимов, «...суб'єктивізм не означає свавілля. Для того щоб зрозуміти, потрібно вміти віддати себе чужій точці зору, повторюючи її в естетичному співпереживанні» [88, с.11].

Отже, розуміння тексту досягається в результаті проникнення в духовний світ автора й акту його творчості, що можливе, з позицій герменевтики, за умови так званої «конгеніальності», тобто відповідності духовних потенціалів автора й інтерпретатора. Досягнення такої «співзвучності!» зумовлений широким колом набутих музичних вражень, здатністю до їх творчого переосмислення, чутливістю та усвідомленістю важливості місії, покладеної на виконавця, який виступає спів-творцем, носієм художніх ідей автора твору.

Тому не випадково специфічною особливістю герменевтично-інтерпретаційног процесу вважається його діалоговий характер, який реалізується через проникнення виконавця-інтерпретатора в задум автора у формі уявного внутрішнього спілкування. З цього погляду інтерпретацію можна трактувати як специфічну форму емпатії, суть якої полягає в тому, що виконавець має ставити себе на місце автора, вживатися у твір і таким чином усвідомлювати й передавати змісти, укладені в ньому.

Ясно, що процес проникнення виконавця в сутність художнього задуму автора відбувається поступово, у процесі розучування твору, обдумування й усвідомлення музично-інтонаційних засобів втілення композитором поетичного тексту, виникнення особистісно-емоційних, асоціативних уявлень, власних переживань, забарвлених досвідом індивідуалізованого сприйняття, своєрідністю попередніх музичних художньо-емоційних вражень, які уточнюються, збагачуються в роботі над підготовкою твору до виконання. З цього погляду не менш важливою рахуємо обізнаність майбутнього фахівця стосовно інтерпретаційних варіантів, пропонованих виконавцями різного рівня підготовленості, їх порівняльного аналізу, що сприятиме формуванню адекватно-критичного, оцінного ставлення співака до мистецтва інтерпретації,

вмінню узагальнювати свої враження та використовувати їх задля поглиблення власного виконавського образу відповідних творів.

Все це свідчить про значущість *інтерпретаційно-творчого компонента* у формуванні в магістрантів здатності до артистично-виконавської діяльності. Його сформованість у сполучі з мистецько-компетентнісною, вокально-технологічною підготовленістю студентів дозволяє їм досягнути унікальний художньо-образний зміст твору, інтерпретувати його відповідно своєму індивідуальному мистецькому менталітету, досягти якісного втілення створеної інтерпретаційної моделі.

У обґрунтуванні наступного компонента виконавського артистизму звернемося до визначення одної з головних функцій музичного мистецтва - його комунікативності. Яскравість ступеня її вираження у процесі вокальної діяльності визначалась багатьма музичними психологами, соціологами, педагогами-музикантами – Л. Бочкарьовим, І. Єргієвим, Є. Назайкінським, Ю. Кремльовим, А. Сохором, А. Козир, Д. Юником та ін.

Науковці визначають, що співак, який виносить інтерпретований та підготовлений до прилюдного виконавства твір, тим самим стає посередником між композитором і слухачами, доносячи до останніх музично-духовне «посилання» автора з додаванням до нього свого розуміння, майстерності й натхнення, завдяки яким втягує слухачів у активне сприйняття, «заряджаючи» відповідними художніми емоціями аудиторію. Вокаліст з цього погляду – не тільки виразник волі композитора, інтерпретатор, але і успішний член соціальної групи, який активно взаємодіє із слухацьким середовищем, виконуючи роль комунікативного ланцюга між духовним творенням автора та його сприйняттям. Таким чином, виконавець вступає в опосередковані комунікативні відносини з автором і в реальне спілкування особливого роду – із слухачем.

За думкою С. Савшинського, в артистизмі міститься «магічна сила», яка заворожує слухача не тільки художніми якостями виконання, а й безпосереднім впливом особистості виконавця – його емоційністю, волею. «Слухач сприймає

твір як послідовно розгорнуту систему звукових і музично-поетичних образів, органічно пов'язану з ними, відображену в них систему емоційних станів» [85, с. 102]. Саме з артистичністю виконання пов'язується якість впливу на слухача за рахунок глибини, логічності, інтенсивності вираження музикантом художніх емоцій. Тому С. Савшинський вважає однією з найважливіших якостей артистичності «...здатність захоплюватися музичним виконанням і віддавати йому всі свої психічні сили» [85, с. 96].

Згадаємо вислів Федора Шаляпіна, вокально-виконавська майстерність якого вважалась сучасниками неперевершеною вершиною співочого артистизму. Співак зазначав, що виконавська інтонація є художньою основою вокального мистецтва, тому не взята впевнено верхня нота (тобто – у нашому розумінні – не проста краса і техніка голосу) є головною, а саме безмежні психологічні нюанси у її звучанні, вміння співака викликати у слухача естетико-гедоністичні почуття й художньо-емоційні стани, надихати на співпереживання «герою» вокального твору.

Отже, йдеться про здійснення комунікативної функції музичного мистецтва та значущість *виконавсько-комунікативного компонента* в структурі артистизму, адже його сутність визначається саме спроможністю виконавця впливати на публіку, підпорядкувати аудиторію своїй творчій волі, «захоплювати» її своїм виконанням, залучати до пізнання й співпереживання художнього сенсу твору у власній, особистісній інтерпретації.

Здійснення цієї художньо-комунікативної функції потребує від виконавця відповідної установки та підготовленості. З навчальної практики добре відомо, що переважна частка студентів під час виконання програми спрямовує свою увагу, в кращому випадку, на самоконтроль за своїми співацько-технічними діями, на виконання вказівок педагога і практично не враховує те, що спів – це спосіб контактування із присутніми.

Зрозуміло, що якість комунікативно-виконавського впливу співака на присутніх залежить від рівня його професійної майстерності, впевненості в

достатньому ступені підготовленості твору, а, крім того, і від особистісних характеристик, здатності реалізувати себе в умовах публічної діяльності. До таких особливостей фахівці відносять усталеність психологічної установки, досягнення такого внутрішнього стану виконавцем, при якому виконавський процес стає способом задоволення внутрішньої потреби у творчому самовираженні й донесенні своїх художніх намірів до слухачів.

Не менш значущим є поєднання вокально-інтонаційних та невербально-виконавських засобів – володіння навичками сценічної поведінки, акторсько-сценічної майстерності, здатність до самоорганізації своїх психологічних станів, до емоційно-вольової саморегуляції, від чого в значній мірі залежить сила артистичного враження на публіку.

Виконавська комунікативність має ще один аспект, а саме – застосування комплексу виразно-комунікативних засобів творчого спілкування: зовнішнього вигляду, ходи, постави, погляду, жестів, кінесики, що у сукупності зумовлює певну установку на його сприйняття слухачами та допомагає (або заважає) налагодити з ними контакт (Р. Сладкопеець [89]).

Особливо важливим є зовнішній образ виконавця у камерно-вокальній діяльності, де, на відміну від інструментальних форм музикування, між виконавцем і слухачами має встановлюватися особистісно-комунікативний, нерідко – узагальнено-зоровий контакт.

К. Станіславський також наголошував на значущості внутрішнього й зовнішнього. Так, він писав : «Артист нашого типу повинен набагато більше, ніж в інших напрямках мистецтва, подбати не тільки про внутрішній апарат, що створює процес переживання, але і про зовнішній, тілесний апарат, вірно передавати результати творчої роботи почуття у зовнішній формі» [91, с. 321].

Отже, специфіка сценічної майстерності музиканта-виконавця пов'язана із створенням програми емоційно-динамічного перебігу музичних переживань, яка здійснюється як вокально-інтонаційним, так і зовнішньо-особистісним впливом на слухачів, їх перенесенням в іншу реальність, виведення на інший, естетично новий тип переживань, створений віртуальною реальністю і

зануренням у свій внутрішній світ.

Психологи вказують на те, що налагодження контакту із аудиторією стає важливим джерелом творчої енергії, рушійною силою виконавського натхнення, яке посилюється за допомогою налагодження залежності як від емпатійних якостей співака, його здатності відчувати настрої, психологічний стан, почуття інших, так і від здатності до сугестивного впливу, який здійснюється завдяки емоційно-вольовій стійкості, ініціативності особистості, вольовій активності музиканта (Л. Бочкарьов [10], С. Рубінштейн [82], К. Чедія [102]).

За висловом Л. Опарика, «...виконавська актуалізація концепції адресата-слухача передбачає, що реальне або прогнозоване слухацьке розуміння ситуативно або навмисно, свідомо або підсвідомо включається в структуру музично-виконавського висловлення, зумовлюючи комунікаційно-інтерпретаторську позицію артиста» [70, с. 10-11].

І. Єргієв з цього приводу зазначає, що саме концентрація «...всіх типів глядача-слухача на головній концептуальній ідеї в замкнутому колі музичного художньо-естетичного спілкування» і являє собою той психологічний процес, який полягає у спів-згоді спільних переживань як єдиного поля розуміння, спів-знаннях, спів-почуттях, спів-спільності, що не відкидає можливості кожному типу глядача-слухача здійснювати «...неоднозначне прочитання, розуміння і до-інтерпретацію цієї головної ідеї. Це і є, за Єргієвим, «над завданням музиканта», відповідно до «надзавдання актора» [33].

Такий зворотній зв'язок має суттєве значення для психологічного стану виконавця. З практичного досвіду добре відомо, наскільки складно протікає виконавсько-творчий процес в обставинах конкурсу, максимально критичного оцінювання, або, наприклад за умов проведення концерту з непідготовленим слухачем, який не сприймає певний музичний стиль або манеру виконавця, або виступ у напівпорожньому залі. Як вважають науковці, у таких випадках більш слабо проявляється ефект фасілітації, тобто ефект позитивної присутності

інших, як чинника підтримки і стимулу до натхнення, за таких умов майже не спрацьовує.

Отже, місія артиста полягає в тому, щоб «заразити» своїм виступом слухачів емоційно, енергетично, захопити їх своїми емоціями, довершеністю звучання, переконати у логічності своїх художніх дій. Відчуття успішності цього процесу, в свою чергу, сприяє і підвищенню натхнення самого співака, яскравості його виступу, внаслідок чого уможливорюється акт «суспільної техніки почуттів» (Л. Виготський), досягнення колективної художньо-творчої синергії.

Творчо-комунікативні властивості майбутнього фахівця важливі і з погляду його вокально-викладацької діяльності. Адже зразки виконання, які викладач вокалу демонструє в процесі заняття, мають бути зорієнтовані на особливості сприйняття певного студента, що проявляється, наприклад, у підкреслено ясному, «випуклому» звучанні тих чи інших аспектів звуковедення, фразування з метою посилення певного емоційного, смислового наголосу, врахування тих чи інших проблем, які існують у його психологічному стані, культурі виконання, зовнішньому образі тощо.

Додамо також, що особливістю камерного музикування вокаліста є його сумісно-творча діяльність з концертмейстером. З цього погляду співак і концертмейстер являють собою творчу команду, яка має діяти на основі взаєморозуміння, емпатійності, імпровізаційності (Е. Економова [32]).

Не менш важливим у такому типі виконавства є досягнення «зворотного зв'язку», тобто відгуку й певного наслідування студентом тих змін у якості співу, яких очікує від нього педагог. Отже, ці форми творчої комунікації, порозуміння, відіграють значущу роль в діяльності викладача вокалу.

Ще в більшій мірі це стосується візуальних контактів співака із аудиторією. Адже стан співака, його погляд, на відміну від музиканта-інструменталіста, який зовнішньо занурений у себе, а шляхом і способом здійснення контакту є опосередкована ланка – інструмент. Н. Г. Кьон, виходячи з власного досвіду сценічного виконавства, звертає увагу на те, що

усвідомлення виконавського процесу як комунікативного акту, творчого спілкування із слухачами, відчуття їхньої доброзичливої уваги породжує бажання донести до слухачів здобутки власної творчої праці та подарувати їм емоційну, естетичну, художню насолоду. Саме такий стан виконавця сприяє переорієнтації уваги співака на вирішення завдань вищого рівня й тим самим запобігає зайвому хвилюванню, сприяє досягненню натхнення. При цьому йдеться не про повну відсутність сценічного хвилювання: як показує практика, таке хвилювання є необхідним атрибутом успішного публічного виступу, воно сприяє підвищеній гостроті емоцій, увазі, зібраності й зосередженості виконавця, а в цілому – досягненню ним сценічного натхнення на засадах так званого «продуктивного хвилювання» [40].

Зрозуміло, що досягнення такого стану потребує і повної впевненості у вивченості твору, який Л. Бочкарьов називає «станом готовості». При відсутності такої впевненості та поза установкою на комунікацію у виконавців, як правило, і виникає стан надмірного, непродуктивного хвилювання, яке заважає оптимальній довершеності виступу, адекватності творчого самовираження та викликає стан так званого «сценічного бар'єру», фрустрації.

Отже, формування у виконавця здатності ідентифікувати свій виступ як комунікативно-творчий процес, націлений на інтерпретацію й донесення до слухача цінності художніх емоцій і почуттів, які містяться у музичному творі, відіграє значущу роль у вдосконаленні його артистичних здібностей.

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що комунікативна функція музичного мистецтва, що з'являється в процесі відтворення, передачі й сприйняття художньо-образного змісту, становить важливу соціальну і особистісно-психологічну функцію, стаючи значущим компонентом сформованого виконавського артистизму, досягнення магістрантами творчого стану, концентрації уваги й «вольового посилення», сценічної натхнення.

Такими чином, головними структурними компонентами виконавського артистизму визначено: мотиваційно-мобілізаційний, мистецько-

компетентнісний, вокально-технологічний, творчо-інтерпретаційний, виконавсько-комунікативний складники, взаємозв'язок яких відіграє вирішальну роль у формуванні виконавського артистизму магістрантів – майбутніх викладачів вокалу.

Висновки до першого розділу

Вокальне виконавство – один з найбільш демократичних видів музичного мистецтва, в основі якого лежить, на відміну від інструментальних форм музикування, особистісно-візуальний характер спілкування митця й публіки. Вокальному мистецтву притаманна множинність функцій, головними з яких є функція художньо-емоційного пізнання, самовираження, гедоністичного переживання та естетичної насолоди, виконавсько-артистичної самореалізації, художньо-творчої комунікації.

Найважливішою онтологічною властивістю музично-виконавського, зокрема – вокального процесу є артистизм, завдяки якому у втіленні художнього змісту творів породжується «сенса над сенсом», виявляються особистісно-суб'єктивне осягнення, трактування та виконавське втілення авторської ідеї, досягається художньо-сугестивний вплив на аудиторію.

Вокально-виконавський артистизм проявляється в експресивно-творчому вираженні художнього змісту твору, в єдності інтонаційно-виразного та візуально-персоніфікованого втілення співаком на високому рівні досконалості й натхненної переконливості. Розкриття артистизму співака відбувається через формування сценічного образу, який стає результатом синтезу загально-мистецької, музичної культури, творчо-особистісних властивостей, спеціальної вокальної підготовки, комунікативної активності, являючи собою єдність вокально-виконавської та сценічно-драматичної, пластично-рухової підготовленості.

Прояв артистизму є показником досягнення певного рівня зрілості музиканта, його обдарованості, ерудиції, навченості, здатності збагачувати музичний образ широким колом художніх асоціацій, втілювати його на засадах

внутрішньої самоорганізації, досягнення концентрації творчої уваги та комфортного сценічного самопочуття. Отже, надзвичайно важливими для розвитку артистизму виконавця визнаються його інтелектуальна, вольова активність, постійне знаходження в пошуково-виконавському стані слухового, інтелектуально-рефлексивного типу, сформованість навичок адекватної самооцінки та, за здатності до корекційної діяльності.

Головними компонентами виконавського артистизму майбутніх вчителів вокалу визнано мотиваційно-мобілізаційний, мистецько-компетентнісний, вокально-технологічний, творчо-інтерпретаційний, виконавсько-комунікативний складники. Їх сформованість забезпечує подолання антагонізму емоційного й логічного, конкретного й абстрагованого, інтуїтивно-інстинктивного та когнітивно-знанієвого компонентів діяльності, набуття здатності до самоконтролю, прояв інтуїції та імпровізаційності у виконавсько-творчому процесі, володіння мистецтвом «подвійної уваги», яка дозволяє діяти в руслі персонажної свідомості та одноразово здійснювати самоконтроль і самокорекцію, абстрагуватись від реальної дійсності і в той же час не губити зв'язок із слухачами, забезпечуючи оптимальний вплив на їхнє сприйняття і переживання художнього враження від вокального виконавства.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдоков Ю. Б. Музыкальная поэтика хореографии / Ю. Б. Абдоков. – М.: МГАХ; РАТИ-ГИТИС, 2009. – 272 с.
2. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие / Э. Б. Абдуллин [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 321 с.
3. Абрамян Д. Н. Общепсихологические основы художественного творчества / Д. Н. Абрамян. – М., 1994.
4. Автушенко И. А. Сценическая речь и эмоциональный слух : учеб. пособие / И.А. Автушенко. – М. : ВГИК, 2012 . – 121 с.
5. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: Монографія / В. Г. Антонюк. – К.: Українська ідея, 2001. – 144 с.
6. Алехина И.В., Матеш Н.В., Симоненко В. Д. Самоменеджмент в деятельности учителя: Учебно-методическое пособие /И. В. Алехина, Н. В. Матеш, В. Д. Симоненко. – Брянск: Издательство БГПИ, 1995. –100 с.
7. Асафьев Б.В. Об опере. Избранные статьи / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1976. – 336 с.
8. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) / В. А. Бодров. – Институт психологии РАН. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://library.mchs.gov.ru/Catalog/Lists/LitCatalogList/0105-09.pdf>.
9. Богатырёв В. Ю. Оперное творчество певца-актера: историко-теоретические и практические аспекты / В. Ю. Богатырёв. Дисс... д-ра искусствоведения : 17.00.09. – Санкт-Петербург, 2011. – 335 с.
10. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания: автореф. дис... канд. психол. наук : 17.00.01 / Л. Л. Бочкарев. – Киев, 1989. – 255 с.
11. Ван Лей. Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики / Ван Лей // Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 342-349.

12. Ванслов В. Опера и ее сценическое воплощение монография / В. Ванслов. – М. : Всероссийское театральное общество, 1963. – 255 с.
13. Ван Чень. Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ України / Ван Чень // Наука і освіта. Науково-практичний журнал ПНПУ імені К.Д. Ушинського «Педагогіка». – №6 / СХХХХVII, 2016. 65 - 71.
14. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Василенко Л. М. – К., 2003. – 211с.
15. Васина-Гроссман В.А. Музыка и поэтическое слово. Ч. I. Ритмика / В. А. Васина-Гроссман. – М. : Музыка, 1972. –151 с.
16. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации / В.К. Вилюнас. – М., 1986. – 76 с.
17. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский // Под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987 – 344 с.
18. Герсамия И. Е. Некоторые вопросы вокального исполнительства в свете теории установки акад. Д. Н. Узнадзе : автореф. дис... канд. искусствовед. : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / И. Е. Герсамия. — Тбилиси, 1976. — 22 с.
19. Гиппиус С. В. Сценическая педагогика / С. В. Гиппиус. – Л., 1973. – 267 с.
20. Готсдинер А.Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении) / А.Л. Готсдинер // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 3.
21. Горелік Л. М. Вокальний цикл у жанрово-видовій специфіці камерного співу [Текст] : Автореф. дис... канд. мистецтвознавства /Л. М. Горелік. – Одеса, 2006. – 16 с.
22. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва [підр. для вищ. муз. навч. закл.] / Б. П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318 с.
23. Голубев П. Советы молодым педагогам-вокалистам / П. Голубев – М.

- Музгиз, 1962. – 217 с.
24. Грачёва Л. В. Психотехника актёра в процессе обучения в театральной школе: теория и практика: Дис... д-ра искусствоведения / О. В. Грачёва. – СПб. : СПбГАТИ, 2005. – 406 с.
 25. Гройсман А.Л. Сценическое творчество и психогигиена / А.Л. Гройсман // ИПХ. – 351 с.
 26. Дабаева И. П. Анализ поэтического текста как компонент целостного анализа вокального произведения : автореф.. искусствовед. / И. П. Дабаева. – М., 1985. – 17 с.
 27. Демьянко Н.Н. Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя в 20-е гг. / Н.Н. Демьянко // Проблема освоения театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего учителя. – Полтава, 1991. – 110 с.
 28. Донец-Тессейр М. Э. Опыт воспитания сопрано / М. Э. Донец-Тессейр // Вопросы вокальной педагогики. – М., 1967. – Вып. 3. – С. 120-134
 29. Дьячкова Л. С. Проблемы интертекста в художественной системе музыкального произведения / О. С. Дьячкова // Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры. Сб. тр. / РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – Вып. 129. – С. 17-40.
 30. Евдокимова А. А. Психология восприятия музыки: Учебно-методическое пособие для студентов музыкальных вузов / А. А. Евдокимова – Н.Новгород: Изд-во ННГК им. М.И. Глинки, 2012. – 36 с.
 31. Економова Е. К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста: автореф. дис. ... пед. наук / Е. К. Економова. – Одеса, 2002. – 20 с.
 32. Єргієв І. Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття. Дис. ... д-ра мистецтвознавства / Єргієв І. Д. – Київ, 2016. – 453 с.
 33. Єрошенко О. В. Виразність вокального виконавства: художні та природничі чинники / О. В. Єрошенко [Електронний формат] / Режим

доступу: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura36/31.pdf>

34. Загвязинский В. Педагогический артистизм / В. Загвязинский, О. Булатова. – М. : *Academia*. – 2001, – 310 с.
35. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера. Изд. 3-е, испр. и доп. Учеб. пособие для институтов культуры, театральных, и культ.-просвет. училищ / Захава Б. Е. – Москва : Просвещение, 1973 г. – 87 с. /
36. Зязюн І. А. Безсвідоме і творча інтуїція // Професійна освіта : педагогіка і психологія / І. Зязюн. — Ченстохов : Вид-во Вищої Педагогічної школи, 2003. – С. 121-137.
37. Кабка Г. М. Розвиток та роль педагогічного артистизму у творчій діяльності на прикладі специфіки його формування у музиканта-педагога / Г. М. Кабка [Електронний формат]. Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/obraz/33/1971-rozvitok-ta-rol-pedagogichnogo-artistizmu-u-tvorchij-diyalnosti-na-prikladi-specifiki-jogo-formuvannya-u-muzikanta-pedagoga.html>
38. Каган М. С. Социальные функции искусства / М.С.Каган. – М., 1978. – 34 с.
39. Кён Н. Г. Пути модернизации вокально-профессиональной подготовки будущего учителя музыки / Н.Г. Кён // Искусство и культура: изд-во ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск, 2008. – С.69-78.
40. Каплан Э. И. Жизнь в музыкальном театре / Э. И. Каплан. – Л., 1969. – 220 с.
41. Кизин М. М. А. П. Иванов: Актёр-певец. Творческий метод: Дис. ... канд. Искусствоведения / М.А. Кизин. – М.: РАТИ-ГИТИС, 2008. – 243 с.
42. Кириллов А. А. Театр и театральная система М. Чехова. Дис... канд. Искусствоведения / А.А Кириллов. – СПб.: РИИИ, 2008. –198 с.
43. Коган Г. М. Парадоксы об исполнительстве / Г. М. Коган // О музыке. Проблемы анализа : сб. ст. – М. : Сов. композитор, 1974. – С. 344 – 360.
44. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К., 2008. – 380 с.
45. Комаров В. А. Артистизм как феномен музыкального искусства. Дисс. ...

- кандидата искусствоведения / В.А. Комаров. – Оренбург, 2010. – 168 с.
46. Костюк А. Г. Сприйма́ння музики і художня культура слухача / А. Г. Костюк. – Київ, 1965. – 123 с.
47. Кузнецова Н. М. Творческое взаимодействие исполнителя с музыкальным текстом (на примере инструктивных сочинений И.С.Баха для клавира): Дис. ... канд. искусствоведения / Н. М. Кузнецова. – Уфа, 2005. – 267 с.
48. Курбатов М. М. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано / М. М. Курбатов. – М., 1899. – 83с.
49. Ланщикова О. Г. Дидактические особенности актерской подготовки вокалистов в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Ланщикова. – М., 2008. – 23 с
50. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные паралели / Дж. Лаури-Вольпи; пер. с итал. Ю.Н. Ильина. – Л.: Музыка, 1972. – 304 с.
51. Левик С. Записки оперного певца / С. Левик. – М. : Искусство, 1962. –713 с.
52. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // А.Н. Леонтьев Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. II // Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.
53. Линтон Р. Личность, культура и общество / Р. Линтон // Вопросы социальной теории. – Том I. – Вып. 1. 2007. – С. 175-190.
54. Лилов А. Природа художественного творчества / А. Лилов [предисл. автора; перевод с болгарского А. Атанасовой]. – Москва : Искусство, 1981. – 478 с.
55. Майковская Л. С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта. / Л. С. Майковская. [Электронный фермат]. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/artistizm-kak-fenomen-muzykalnogo-iskusstva ixzz4ZR0ME87i>
56. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т.1.
57. Матвеева О. В. Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-

- виконавської надійності майбутніх учителів музики / О. В. Матвєєва // Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – Том 55. – С. 64-71.
58. Мартєхина Г. А. Некоторые важные моменты в процессе подготовки ученика к публичному выступлению / Г. А. Мартєхина [Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу: <http://festival.1september.ru/articles/579383/>
59. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия мазики / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 143 с.
60. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. Социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. – М., 2009. – 290 с.
61. Морозов В. Биофизические основы вокальной речи / В. Морозов. — М. ; Л. : Наука, 1977. – 231 с.
62. Назайкинский Е. В. Речевой опыт и музыкальное восприятие / Е. В. Назайкинский // Эстетические очерки. – М., 1967. – С. 245–283.
63. Назаренко Л.Д. Пластичность как одно из проявлений двигательнo-координационных способностей / Л.Д. Назаренко // В сб. Валеология: проблемы и перспективы развития. – Ижевск, 1998. – С. 144-145.
64. Немеровский А. Б. Пластическая выразительность актера: Учеб, пособие для театр, вузов. 2-е изд., испр. и доп. / А. Б. Немеровский. – М.: Искусство, 1987. – 191 с.
65. Немирович-Данченко В. И. О творчестве актера: Хрестоматия / Сост. Виленкин В. Я. / В.И. Немирович-Данченко. – М.: Искусство, 1984. – 432 с.
66. Нестеренко Е. Размышления о профессии / Е. Нестеренко. – М. : Искусство, 1985. – 184 с.
67. Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка 1967. – 309 с.
68. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного

- мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методика [Монографія] / Н.А. Овчаренко. – Кривой Ріг, 2014. – 398 с.
- 69.Опарик Л.М. Коммуникативный аспект музыкально-исполнительского высказывания : автореф. дис.... канд. искусствоведения / Л. М. Опарик. – Львов, 2007. – 20 с.
- 70.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [монографія]. / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 272 с.
- 71.Парфентьева І. П. Огляд аспектів предметно-професійної компетентності вчителя музичного мистецтва при вивченні шкільного репертуару / І. П. Парфентьева. – Наукові записки. Випуск 157. Серія: Педагогічні науки. – РВВ КДВУ імені В. Винниченка. – м. Кропивницький, 2018. – С. 114 -118.
- 72.Покровский Б. Заметки о работе режиссера и актера в оперном театре / Б. Покровский // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – М. : Музгиз, 1958. – Вып.2. – С.4-8
- 73.Екман Пол. Психология эмоций / Пол Экман.– М., 2015. –176 с.
- 74.Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
- 75.Протопопова В. А. Функции музыкального искусства и их реализация в педагогической профилактике агрессивного поведения / В. А. Протопопова // Молодой ученый. – 2009. – №2. – С. 291-294.
- 76.Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. –320 с.
- 77.Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кинарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
- 78.Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

- 79.Реброва Е.Е. Художественно-ментальный опыт будущего учителя в реалиях поликультурного университетского образования / Е.Е.Реброва // Academic science – problems and achievements.USA: CreateSpace, — 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://acad.science-publish.ru/maket.pdf>
- 80.Ревська Н. Е. Психологія менеджменту. Конспект лекцій / Н. Е. Ревська. – СПб.: Альфа. 2001. – 240 с.
- 81.Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1960. – № 3. – С. 3-14
- 82.Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
- 83.Ручьевская Е. А. Слово и музыка / Е. А. Ручьевская. – Л.: Музгиз, 1960. – 56 с.
- 84.Савшинский С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – М.: Классика – XXI, 2002. – 240 с.
- 85.Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций / П. В. Симонов. – М.: АН СССР, 1962. – 139 с.
- 86.Силантьева И. И. Проблема перевоплощения в вокально-сценическом искусстве : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / И. И. Силантьева – М. : МГК, 2008. – 42 с.
- 87.Скафтимов А. П. Поэтика художественного произведения. Часть 1 / А.П. Скафтимов. – М.: Высшая школа, 2007. – 535 с.
- 88.Сладкопевец Р. В. Некоторые психологические особенности раскрытия художественно-творческого потенциала вокалистов в вузах культуры и искусств / Р. В. Сладкопевец // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – М., 2007. № 6. – С. 119-122.
- 89.Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. / А.Н. Сохор. – М., 1980-1983. – 412 с.
- 90.Станиславский К. С. Работа актера над собой. Артисты. Режиссер. Театр. / К. С. Станиславский – М., 2008. – 490 с.

91. Табаков О. П. Из моего опыта определения и развития актерской одаренности / О. П. Табаков // Диагностика и развитие актерской одаренности / Под ред. Е. Е. Колгина и Н. В. Рождественской. – Л., 1986. – 191 с.
92. Теплов Б. М. Психология индивидуального развития вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов. // Известия АПН РСФСР. – М. – Л., 1947. – 412 с.
93. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
94. Узнадзе Д. Н. Теория установки : Избранные психологические труды: В 70 т. / Д. Н. Узнадзе. М. : ИПП; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 448 с.
95. Федоров Е.Е. Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности / Е.Е. Федоров // Вопросы психологи. – 1984.– №7. – С. 100-103.
96. Флемінг Рене. Інтерв'ю. / Р. Флемінг [Текст: :Електронний формат]. Режим доступу: http://os.colta.ru/music_classic/names/details/1870/
97. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор С-П., 2008. – 368 с.
98. Цыпин Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Г.М. Цыпин. – М., 2011. – 128 с.
99. Чайка В. Мистецтво творити голосом. Роль психофізіологічного стану студента у розвитку його вокальної майстерності: поради педагога / В. Чайка.. – Львів : Місіонер, 2008. – 104 с.
100. Чванова А. Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. Н. Чванова. – Самара, 2005. – 24 с.
101. Чедия К. О. Социально-психологические особенности стратегии и тактики психокоррекционного воздействия средствами театра : дисс. ... канд. психол. наук / К. О. Чедия. – Ярославль, 1999. – 177 с.
102. Чжан Яньфен Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю / Чжан Яньфен <http://www.stattionline.org.ua/>

- pedagog/104/18294-xudozhno-vikonavska-pidgotovka-vokalista-yak-problema-muzichno%D1%97-pedagogiki-kitayu.html
103. Чун Сейк. Актёрский метод Ф. И. Шаляпина: Дис. ... канд. искусствоведения / Чуй Сейк. – СПб.: РИИИ, 2008. – 205 с.
104. Шаляпин Ф. И. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах. / Ф. И. Шаляпин [сост. и предисл. М. Б. Иванова]. – М. : Моск. рабочий, 1989. – 384 с.
105. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник / С. В. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.
106. Щолокова О. П. Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта / О. П. Щолокова // Українське музикознавство. – Вип. 25. – К. : Музична Україна, 1990. – 150 с.
107. Юник Д. Терія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів : автореф. дис. ... док. пед. наук / Д. Юник. – К., 2011. – 40 с.
108. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.
109. Якобсон М. П. Психология чувств и мотивации / М. П. Якобсон. – М.: Институт практической психологии. 1998. – 304 с.

Література на іноземній мові

110. Ван Шаньху. Рассуждение к вопросу о чувствах и познании в исполнении вокальной музыки / Ван Шаньху, Инь Юе // Хуан Чжун. - Ухань : Изд-во Уханьской консерватории. – 2009. – № 3, – С. 21.
111. Maslow A. Motivation and Personality. – NewYork, 1987.
112. Engleberg N. Isa, Dianna R. Wynn. Working in Goups. Communication Principles and strategies. 3-d edition. – Houghton Mifflin Company, Boston – New York, 200.
113. Riding, R.J. and Wigley, S. "The Relationship Between Cognitive Style and

- Personality in Further Education Students', *Personality and Individual Differences* 23. – 1997. – P. 379 – 389.
114. Wilson G.D. *Psychology for Performing Artists: 2nd Edition*, Wiley, Chichester. 2002 p.
115. Ван Шаньху. Рассуждение к вопросу о чувствах и познании в исполнении вокальной музыки / Ван Шаньху, Инь Юе // *Хуан Чжун*. – Ухань : Изд-во Уханьской консерватории. – 2009. – № 3, – С. 21.
116. Тао Сяо-Вей. Как комплексно воспитать певца в вокальной школе / Тао Сяо-Вей // *Наука и инновации для учебных заведений*. – 2009. – № 9. – 150 с.
117. Ху Дунъе. К вопросу о современных тенденциях в преподавании вокальной музыки / Ху Дунъе // *Вестн. пед. ин-та*. - Провинция Цзилинь – 2009. – № 7. – Т. 25. – С. 8 – 14..
118. Цзоу Чанхай *Психология вокального искусства* / Цзоу Чанхай. - Пекин : Изд-во «Народная музыка», 2000. – 240 с
119. Чжоу Сяоянь. *Преподавание вокала на протяжении 40 лет* / Чжоу Сяоянь. - Шанхай : Изд-во Шанхайской консерватории, 2001. – 68 с
120. Шень Сяну. *Руководство по преподаванию вокальной музыки* / Шень Сяну. – Пекин : Изд-во Пекинского пед. ун-та, 1998. – С. 60 - 67.
121. Лю Цюлин. *Исследование отношений «звуков» и «эмоций»* / Лю Цюлин. – Суйчан : Изд-во пед. ин-та, ф-та искусств и гуманитар. наук, 2009. – № 3. – Т. 28. – С. 10 - 17.
122. Юй Исюань. *О преподавании вокальной музыки* / Юй Исюань // *Журн. Лоянского пед. ин-та*, 2009. – Т. 28. – № 3.

II РОЗДІЛ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Обґрунтування методологічних підходів формування виконавського артистизму магістрантів-вокалістів

Розробляючи методику формування виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу, ми спирались на висвітлені у фундаментальних працях наукові підходи, які найбільшою мірою пов'язані з питаннями художньої освіти й творчої діяльності. З огляду на це, методологічною основою дослідження було обрано: гуманістичний, акмеологічний, індивідуально-особистісний, герменевтичний, синергійний, технологічний, гедоністичний, інноваційно-творчий підходи.

Значущість *гуманістичного підходу* в контексті розвитку артистизму майбутніх фахівців вбачається в застосуванні багатовекторного педагогічного впливу на становлення особистості кожного магістранта. Гуманізація освіти є одним з головних постулатів Державної Національної програми «Освіта» (Україна – XXI ст.), в якому наголошується на утвердженні людини як найвищої цінності та завданні найбільш повного й всебічного розкриття її здібностей і духовних потреб [21].

У гуманістичній парадигмі, за уявленням одного з її засновників, А. Маслоу, увага концентрується на тому, що кожна людина не є статичною, вона завжди перебуває в процесі руху, становлення (або регресії), відповідно своєму вільно зробленому вибору серед існуючих можливостей, що й складає основу її самореалізації та існування. Науковець виділяє в процесі особистісного зростання індивіда певні етапи, надаючи особливу увагу усвідомленню індивідом власної компетентності, впевненості у своїх можливостях, внутрішньої незалежності, які формуються на тлі потреби

кожної людини в самоповазі, у визнанні та повазі іншими, у прагненні досягти визнання, статусу, престижу тощо. Саме сформованість та усвідомленість цих потреб А. Маслоу вважає основою зростання потреби особистості у власній самоактуалізації, максимальному розкритті своїх здібностей, досягненні найвищих результатів у діяльності. Цікаво, що, на думку науковця, досягнення максимальної самоактуалізації є досить рідкісним явищем, що він пояснює тим, що більшість людей не усвідомлює свого потенціалу або не вірить у можливість власного самовдосконалення [95].

З цього погляду сутність гуманістичного підходу полягає у визнанні потенційної можливості кожного співака досягати яскравого, артистичного виконавства, у створенні в магістрантів установки на максимальне розкриття своїх потенційних можливостей, у спрямуванні педагогічних зусиль на розкриття унікальної природи артистизму кожного з них. З огляду на ці завдання, нам імпонує думка С. Гончаренка, який розглядає процес гуманізації освіти як центральну складову такого ставлення до суб'єктів освіти, яке містить переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу з погляду його спрямування на становлення активної, інтелектуально й творчо розвиненої, висококваліфікованої особистості [20].

Отже, освітній процес має надихати студентів на постійне й творче самовдосконалення, стимулювати їх пошукову діяльність, готовність до апробації й доцільного застосування комплексу відомих та новітніх ефективних технологій задля досягнення більш вагомих результатів у своїй навчальній та вокально-викладацькій діяльності.

Звернемо увагу також на те, що поняття гуманізації освіти передбачає надання головної уваги ціннісно-мотиваційній сфері особистості, характеру її фахової спрямованості, а звідси – усвідомлення цього завдання як головної домінанти в роботі зі студентами (І. Похило [26]).

За думкою І. Зязюна, «...найважливіше у даному підході – формування не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального включення індивідуальних

здібностей кожного суб'єкта навчального процесу» [26, с. 17].

Відтак, гуманізація вокально-фахової підготовки студентів до виконавської діяльності на високому рівні артистизму має стати пріоритетним аспектом цього процесу, основою розвитку їхньої індивідуальності, стимулювати усвідомлення магістрантами природи своєї обдарованості, активність і самостійність у виборі оптимальних методів саморозвитку, самовдосконалення, набуття вмінь і досвіду ефективної та творчо-натхненої фахової діяльності.

Застосування гуманістичного підходу в підготовці магістрантів до вокально-викладацької діяльності має сприяти створенню в них впевненості в можливості й доцільності виявлення унікальних творчих здібностей своїх майбутніх вихованців, здатності до пошуку ефективних методів стимуляції артистизму кожного студента, його підготовки до саморозвитку в процесі навчальної діяльності.

Отже, застосування *гуманістичного підходу* має відігравати роль методологічного підґрунтя фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, формування в них виконавського артистизму та сприяти всебічному й цілеспрямованому розвитку їхньої унікальної творчої індивідуальності.

У сучасній психолого-педагогічній науці склалося уявлення про те, що досягнення високої якості у вирішенні важливих професійних завдань тісно пов'язане з професійною зрілістю фахівця, а формування останньої – із застосуванням в освітньому процесі *акмеологічного підходу*.

Орієнтація педагогічної уваги до застосування акмеологічного підходу спрямовує педагогічні зусилля на досягнення суб'єктами їх впливу психологічної й фахової зрілості, які, за думками Г. Олпорта, О. Олексюк, Г. Падалки та інших науковців, розуміються як досягнення вищого рівня розвитку фізіологічних, психологічних та соціальних якостей людини у їх взаємозв'язку й цілісності, що дозволяє особистості досягати якісно нового рівня всіх своїх проявів, зокрема – і у фаховій діяльності [49; 52; 77].

Сутність акмеологічного підходу, за думкою А. Деркача, полягає в

комплексному забезпеченні цілісного розвитку суб'єкта у його русі до зрілості на засадах досягнення єдності його індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик у розмаїтті їх взаємозв'язків і опосередкувань, завдяки чому складаються сприятливі умови для досягнення можливо вищого рівня його особистісно-фахового самопрояву [22].

Поняття зрілості в сучасній науці застосовується в характеристиці різних форм прояву людської життєдіяльності. У працях К. Альбуханової-Славської, І. Бега, О. Бодальова, О. Штепи особистісна зрілість визначається як сукупність важливих властивостей індивіда, зокрема – його самодостатності, здатності до адекватного самовизначення й самосприйняття [1; 8; 9; 74].

Науковці виділяють такі різновиди зрілості людини, як фізична зрілість індивіда, психофізіологічна зрілість особистості, громадська зрілість соціальної істоти; поняття зрілості також розглядається як досягнутий рівень сформованості пізнавально-інтелектуального та практичного видів діяльності [5; 71].

А. Деркач зазначає, що основне завдання акмеологічних технологій – сформуванню і закріпленню у самосвідомості людини усвідомлення того, що досягнення фахової зрілості забезпечується активним засвоєнням знань, стремлінням до творчих здобутків, постійним самовдосконаленням, досягненням оптимального рівня професійного розвитку й компетентності, відповідно стандартам і якостям фахівця як суб'єкта майбутньої діяльності, очікуванням суспільства (А. Деркач [22]).

Значна увага в акме-орієнтованих дослідженнях приділяється соціальній зрілості особистості, яка пов'язується із сформованістю її громадянської позиції, моральних устоїв, сталого відчуття персональної відповідальності за свою життєдіяльність у всіх її проявах і прагненнях, – у першу чергу перед самим собою, а також перед суспільством.

Для нас важливим є визнання того, що між поняттями особистісної, соціальної та професійної зрілості, не зважаючи на їх спорідненість, існують суттєві відмінності. Так, К. Маркова наголошує, що ««професійне» і «особистісне» можуть знаходитись у різному співвідношенні, яке визначається

ставленням особистості до обраної професії – від повного включення професійних цінностей в особистісний простір до професійної відчуженості, формального виконання особистістю своєї професійної діяльності [41].

Розбіжність між соціальною та фаховою зрілістю може статися, наприклад, внаслідок невдалого обрання студентом напрямку своєї професійної освіти, фізичною неможливістю долучатися до улюбленого виду діяльності і т. і., що може не заважати особистості проявляти соціально активну позицію, намагатись принести максимальну користь суспільству в тій чи іншій формі.

Отже, ми приєднуємося до думки А. Субетто, який зазначає, що професійна зрілість може бути відносно автономним утворенням і не обов'язково її корелювати з особистісним та соціальним ростом майбутнього фахівця. Натомість, у цьому випадку суспільна значущість і ефективність професійної зрілості буде значно нижчою. З цього погляду для нас принципово важливим є визнання того, що ефективність формування виконавського артистизму і досягнення фахової зрілості молодого спеціаліста забезпечується єдністю його соціально-громадянської, індивідуально-особистісної та фахово-творчої зрілості у відповідній галузі діяльності [63].

За думкою А. Козир, мистецька освіта, набуваючи акмеологічної орієнтованості, створює основу для подальшого послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості і професіонала [33].

У вокально-виконавському мистецтві взаємозалежність цих форм прояву фахової зрілості, за нашим уявленням, відіграє надзвичайно важливу роль, проявляючись у ставленні до збагачення своєї загально-художньої та музичної ерудиції, оволодіння технологією співочого музикування, вдосконалення художнього смаку, зростання сценічно-виконавської майстерності та її соціокультурної орієнтованості і тим самим стимулює досягнення ними вищого рівня прояву вокально-фахової зрілості, яким є виконавський артистизм.

Відтак, застосування ідей акме-педагогіки створює передумови для

досягнення магістрантами особистісно-фахової зрілості, а з цим – і високого рівня прояву виконавського артистизму – на засадах поєднання загально-художньої освіченості, сформованих індивідуальних рис характеру, набуття виконавської компетентності у процесі навчальної, вокально-сценічної та викладацько-виконавської діяльності.

Глибокому й всебічному розкриттю потенційних можливостей індивіда сприяє також орієнтація на *індивідуально-особистісний підхід*, спрямований на врахування особливостей прояву загальних та спеціальних здібностей, індивідуального мистецького досвіду студентів, самобутності їхньої національної культури, традицій і духовних цінностей, специфіки художньої ментальності.

Індивідуально-особистісний підхід виступає засобом конкретизації гуманістичного та акмеологічного підходів у процесі підготовки майбутнього фахівця, способом їх суб'єктної форми реалізації та сприяння розвитку індивідуальності суб'єктів навчання, стимуляції їх самостійності у виборі оптимальних (традиційних та інноваційних) методів саморозвитку артистизму [28].

Важливу роль з цього погляду відіграє усвідомлення педагогом особистих проблем студентів, дотримання демократично-діалогічного стилю педагогічного спілкування, прояв персональної зацікавленості в успіхах кожного з них, відмова викладача від безперечності власної точки зору на користь стимуляції самостійності мислення й творчої активності магістрантів у процесі оволодіння вокально-технологічними навичками та здатності до інтерпретації твору, тобто – організація навчання на засадах співтворчості.

Значущість індивідуально-особистісного підходу в підготовці викладача вокалу зумовлюється також тим, що фахівець у своїй майбутній діяльності має здійснювати вокально-художній, навчально-виховний, творчий вплив на студентів, тому має сам бути яскравою, всебічно підготовленою та вольовою особистістю, спроможного власним прикладом надихати своїх вихованців на пошук засобів самовдосконалення свого виконавського артистизму та

досягнення творчих здобутків.

Зазначимо також, що не менш важливо враховувати індивідуально-типологічні особливості співака: особливості його розумово-когнітивної сфери, темперамент, міру «відкритості», готовності до прояву виконавсько-емоційних, артистично-комунікативних властивостей, які зумовлюють потяг до типового кола образів, настроїв, до певного типу стилів і жанрів у виконавстві.

Райдінг і Уїглі (Riding, Wigley [84]) проаналізували безліч підходів до виділення когнітивних стилів і прийшли до висновку, що всі вони укладаються в дві широкі і незалежні один від одного категорії: вербально-образну, тобто з образним мисленням – «візуалісти», які краще оперують наочно-образними уявленнями, та «вербалісти», які використовують, переважно, вербальний спосіб роботи з інформацією. Зауважимо, що ці когнітивні стилі дуже схожі з типами людей, виділеними ще в 30 роки минулого століття І. П. Павловим, який виділив «спеціальні» якості, властиві тільки людям, що відображають співвідношення між першою (образною) і другою (мовленнєво-розумовою) сигнальними системами. Науковець виділив три таких типи: художній (з особливо яскравим вираженням діяльності першої сигнальної системи); розумовий (з помітною перевагою діяльності другої сигнальної системи); мішаний (діяльність обох систем виражена однаково).

Важливо, що, хоча художній тип відрізняється яскраво вираженою схильністю до образно-емоційного мислення, але це не означає, що його друга сигнальна система, тобто словесно-логічне мислення не отримує належного розвитку. Це означає лише те, що особистості даного типу надзвичайно гостро, яскраво, повно, безпосередньо сприймають дійсність, що у них добре виражена здатність відтворювати її в художніх образах, що властиве і багатьом акторам, художникам, музикантам. Аналогічним чином розумовий тип характеризується підвищеною здатністю і схильністю до словесно-логічного (абстрактного) мислення. Але при цьому зовсім не обов'язково, що у нього слабко розвинені

образні уявлення. Тому автори наголошують, що це не тільки стиль сприйняття дійсності, а й мислення: художній тип воліє переводити образи у візуальну, сенсорно-сприйнятту форму реальної дійсності, а розумовий тип – в абстрактні символи [84].

Суттєво впливає на характер виконавства і тип спрямованості особистості, який психологи характеризують інтравертний або екстравертний. Формою прояву першого науковці вважають самозаглиблене переживання музики і зміщення центру емоційного сприйняття у сферу внутрішніх емоцій, а у зовнішніх проявах артистизму – стриману міміку, жестикуляцію, рухи рук, корпусу. Другий тип артистизму, екстравертний, відрізняється більш яскравими візуальними ознаками прояву емоцій, сценічною активністю, більш розкріпаченою позою, помітними та відносно частими рухами рук, голови, корпусу, різноманітністю міміки (Д. Кінарська [31], В. Медушевський [42]). Всі ці особливості мають враховуватись і ставати об'єктом педагогічного впливу, вдосконалення та самовдосконалення.

Нагальним завданням вокальної педагогіки є ефективне використання природних властивостей співаків, їхнього всебічного розвитку, знаходження способів компенсації менш сильних сторін на тлі прояву відносно розвинених позитивних якостей, що зумовлює важливість застосування індивідуально-особистісного підходу до формування в студентів виконавського артистизму.

Отже, навчання в галузі вокально-фахової підготовки студентів магістратури має базуватися на пізнанні й урахуванні внутрішнього світу особистості, спрямовуватись на створення позитивного мікроклімату та сприятливих умов для розкриття в майбутніх фахівців здатності до глибокого переживання, розуміння й оцінювання явищ мистецтва, на формування та позиціонування суспільству власного, особистісно-ціннісного й аргументованого ставлення до музичного, вокального мистецтва, до питань своєї фахової підготовки й виконавсько-творчої діяльності.

Наступним підходом визначено *герменевтичний*, оскільки прояв артистизму невідривно пов'язаний з процесом втілення художнього змісту

творів, замислу автора та його донесення до слухачів.

Поняття «герменевтика» (від грецької – *hermeneutikos*, що означає в перекладі «роз'яснює, тлумачить») є наукою і мистецтвом тлумачення будь-яких текстів, а також вчення про закономірності й принципи їх інтерпретації. Наукове значення герменевтики міститься в обґрунтованому усвідомленні й розумінні художньої ідеї автора, якого має досягати і виконавець, і педагог, і критик, і дослідник, певною мірою – і освічений слухач-аматор [61].

Започаткування герменевтики належить філософам кінця XIX – XX в. в. Ф. Шлейермахеру й В. Дільтею, в працях яких обґрунтовуються філософські положення нової науки, та Г. Кречмару, який на початку 20-го століття розробив основи галузево-музичної герменевтики як цілісного наукового напрямку. Про його значущість М. Бонфельд писав, що музична герменевтика була призначена витіснити простір нерозуміння зі сфери відносин музики і слухача. Застосування принципів герменевтики дозволило науковцям більш глибоко й детально встановлювати співвідношення художнього сенсу й музичного мовлення, усвідомити особливості інтонаційного словника різних епох (за Б. Асаф'євим) і течій в музичному мистецтві, збагатити уявлення про семіотичні засади та осягнення багатозначних музичних смислів.

Застосуванню герменевтичного підходу в мистецькій педагогіці сприяли праці А. Линенко, О. Олексюк, С. Шипа та інших науковців [39; 49; 75]. Як справедливо зазначає С. Шип, головним здобутком герменевтичного підходу стає здатність особистості охоплювати широкий та багатомірний контекст знакових одиниць і утворюваних ними цілісних явищ, що існують в нерозривній єдності між загальнозначущими та індивідуально-особистісними смислами, а застосування герменевтичного підходу педагогами стимулює глибоке осмислення єдності мистецько-матеріальних носіїв, їх знаково-символічного вираження та того ідеального художньо-образного смислу, який несуть художні тексти та їх інтерпретація [75].

Центральні поняття герменевтики встановлюють співвідношення мови і

сенсу, структури та виразних засобів тексту, тобто форми і змісту, співвідношення яких, в силу неоднозначності їх прояву у сприйнятті й відтворенні, виключають однозначність трактування, допускають виникнення унікальних тлумачень, які базуються на індивідуалізовано-особистісному досвіді, розумінні й переживанні музичного твору та відбивають особливості внутрішнього світу, слухового, художнього-емоційного, мистецько-асоціативного, інтелектуального досвіду особистості в їх цілісності й певною мірою непередбачуваності впливу.

Нам імпонує думка С. Малкіна, який специфічною особливістю методу герменевтики визначає його діалоговий характер, пов'язаний з тим, що розуміння твору передбачає уявний діалог інтерпретатора з автором, здатність до художньо-емоційної емпатії, суть якої полягає в тому, що музикант ставить себе на місце автора твору, вживається в об'єкт дослідження і таким чином намагається зрозуміти смисли, вкладені в нього [40].

Відтак, розуміння тексту досягається в значній мірі в результаті проникнення в духовний світ автора і відтворення акту його творчості, якість якого з позицій герменевтики залежить від ступеня підготовленості виконавця, певної відповідності, схожості духовних потенціалів автора й інтерпретатора, накопичених останнім знань, переживань, уявлень, суб'єктивного досвіду, які зумовлюють міру адекватності інтерпретації музичного твору замислу автора, його цілісне розуміння, глобальне охоплення смислового змісту у всій його повноті та неоднорідності.

І. Силантьєва визначає, що герменевтика розглядає також ситуацію осягнення й виконання твору в аспекті передачі будь-якого змісту з урахуванням позиції сприйняття й оцінки виконавцем. При цьому, відповідно до сучасного розуміння змісту й сенсу художнього явища, остаточного, кінцевого змісту твору не існує, що зумовлює цінність і відносну свободу інтерпретації [60].

У галузі вокального мистецтва застосування герменевтичного підходу означає оволодіння майбутнім виконавцем здатністю розуміти текст, осягаючи його над-сенс (художню ідею), логіку розвитку інтонаційного матеріалу,

сукупність застосованих специфічних прийомів і методів літературно-інтонаційного, історико-стильового, формотворчо-структурного, спеціалізовано-технологічного (вокально-виконавського) тлумачення з метою втілення індивідуалізовано-особистісного розуміння художньої сутності твору у власному виконанні.

Як слушно зазначають науковці, адекватно-продуктивне розуміння музичного тексту залежить від того, наскільки інтерпретатор володіє знанням музичної мови, особливостей культури, специфіки історичних умов, соціально-психологічного середовища, в якому були створені текст, його жанр і стиль та інші компоненти контексту (Г. Тараєва [64]; Н. Телишева [65], Е. Фьодоров [68]).

Ця стратегія пізнання має базуватися на поєднанні майстерності здійснення цілісного і диференційованого аналізу творів, який передбачає наявність знань в галузі музично-історичних та теоретичних дисциплін, володіння конкретно-науковими методами: спостереження, зіставлення, аналізу, висування пропозицій, гіпотетико-дедуктивних припущень, обґрунтування, порівняння й перевірки істинності своїх міркувань тощо.

Проблема музичної інтерпретації розкривається і в аспекті продовження традиції музичних стилів і жанрів, в руслі яких створюється і виконується твір. Таким чином, виконавська інтерпретація стає як засобом продовження і трансформації традиції, так і засобом внесення в традицію інновацій, межі яких визначаються творчим потенціалом митця та еластичністю самої традиційної форми.

Заслуговує на увагу твердження Н. Корихалової [36], що у виконавських мистецтвах поняття «інтерпретація» означає тлумачення твору мистецтва, у вузькому сенсі – як «виконавська інтерпретація», а в широкому – як «сприйняття». Отже, інтерпретація музичного твору є процесом і результатом духовно-інтелектуального пізнання, розуміння й тлумачення особистістю смислових аспектів змісту музичного твору. При цьому рушійною силою цього

процесу та суб'єктом діяльності є особистість інтерпретатора-виконавця, що свідчить про значущість підготовки майбутніх викладачів вокалу технології аналізу та мистецтва тлумачення музичних творів, які вони опановують.

Н. Телишева розглядає інтерпретацію як особистісне розуміння твору та вказує на те, що цей процес завжди включає дві сторони: інваріантну та варіативну. Перша – поєднує в собі особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний емоційний лад твору, специфіку й засоби мистецтва; друга – пов'язана з особистісним контекстом: з обставинами сприйняття, психологічним типом того, хто сприймає інформацію, планкою інтелекту та освіченості, рівнем духовного розвитку і «духовної перспективи» [65].

Відтак, інтерпретація музичного тексту, здійснена у формі сприйняття твору, може вважатися першорядною і базовою, тому що всі суб'єкти музичної діяльності неминуче виступають спочатку як слухачі. Навіть композитор, відшукуючи інтонації та структуруючи форму твору, постійно оцінює уявні та отримані результати, коректує та доводить їх до можливої досконалості. Таке попереднє уявлення, тобто апперцепція слухових образів потребує достатнього рівня музичної культури, обізнаності, досвіду, поза чим неможливо адекватно реагувати на розгортання музично-інтонаційного матеріалу, логіку відтворення його художньо-образного змісту.

М. Корноухов розглядає поняття інтерпретаційної культури, в яке включає уявлення про інтерпретаційні й виконавсько-перетворювальні якості, систему ціннісних орієнтацій, комплекс особистісних проявів індивідуального характеру, рівень здобутих знань і набутих вмінь, мотиваційну готовність і потребу у творчій діяльності [35]. За думкою науковця, важливо націлювати майбутніх педагогів-вокалістів на те, що пошук інтерпретації твору відбувається в певному семантичному полі, а його тлумачення має відбуватися глибоко індивідуально; це індивідуальне рішення зумовлює творчий вибір технічних засобів досягнення співаком своїх інтерпретаційних намірів, активну «співучасть» виконавця в «духовному житті» музичного твору. Отже, в

освітньому процесі герменевтичний підхід спрямовує увагу його суб'єктів на інтерпретацію музичного твору з позиції максимального наближення до авторського задуму та автентичного, відповідно особливостям відповідної епохи, стилю, звучання з позиції того, що в процесі інтерпретації твору необхідно виробляти своє власне розуміння й відчуття його унікальності.

З цього погляду педагогічна інтерпретація має специфіку, яка виражається у тому, що педагог-музикант має не тільки розуміти і трактувати музичний матеріал, а й донести до співаків-студентів можливість його інтерпретації з власної точки зору, навчати їх адекватно-критично ставитись до інших варіантів трактування художньо-образного змісту творів. Тому викладач має розглядати твір як навчальний ресурс, «відкритий» для можливих експериментів із студентами, як основу пошуку інваріантів інтерпретації, відповідно індивідуальним особливостям студентів та виконавсько-сценічним завданням і обставинам (складання іспиту, педагогічна практика, концертний виступ, творче змагання тощо).

Таким чином, можна стверджувати, що втілення ідей герменевтики у вокально-педагогічну галузь стає дієвим засобом вдосконалення підготовки магістрантів до артистичного виконавства і заслуговує на серйозну увагу і використання її здобутку в процесі роботи вокалістів над твором та з метою вдосконалення самостійності мислення, активізації творчого підходу до оволодіння сценічною майстерністю. Лише за таких умов, та вкупі із всебічною психолого-педагогічною, методичною, практичною підготовленістю, фахівець може досягти виконавської зрілості, артистизму і стати успішним вокалістом, наставником і викладачем, здатним успішно керувати навчанням інших співаків.

У обґрунтуванні доцільності застосування наступного підходу доречно нагадати, що мистецька сфера діяльності й освіти носить суб'єктно-суб'єктний характер, що зумовлює важливість застосування ідей *синергійного підходу*. Його особливість виражається у суттєвому посиленні результативності діяльності в порівнянні із сумативним, незалежно-паралельним сполученням декількох

факторів. У основі такого розуміння лежить припущення про суб'єктну взаємодію елементів складних рухливих систем, утворених багатьма складовими. Зазначимо, що явище синергійності у загальному вигляді було усвідомлене ще за часів Аристотеля, а дослідження зазначених закономірностей відбивалося в уявленнях про системність, цілісність структурно складних об'єктів, нові властивості яких відрізняються від сумативних якостей його окремих складників. Саме походження поняття синергії бере початок від грецького слова *συνεργία* – співпраця, сприяння, допомога, співучасть, співництво та *σύν* – разом, *ἔργον* – справа, праця, робота і відбиває наявність ефекту взаємодії двох або більше факторів, в результаті взаємодії та злиття яких досягається якісно новий щабель його прояву.

За визначенням С. Мочерного, методологічну основу синергійного способу пізнання складають закони та закономірності глобальної еволюції будь-яких відкритих систем, головною рисою яких є нестійкість, невірноваженість та нелінійність [47].

Явище синергізму досліджувалося в різних сферах діяльності – у економічній, виробничій, інвестиційній, набуваючи специфічних форм їх організації і прояву. Найбільш близькими до педагогічної галузі є сфери менеджменту, управління, в яких результати діяльності залежать від налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин, сумісної діяльності, що будується на засадах утворення зворотного зв'язку, колективних впливів, організації дій на основі кооперації, завдяки чому досягається можливість гнучких змін, диверсифікації, емерджентності, що у сукупності і зумовлює виникнення ефекту синергії та загального позитивного ефекту. Так, виникнення синергійного ефекту у сфері управління зв'язується із завданням добору однодумців, котрі доповнюють один одного, у вмілому розподілі функцій між членами колективу, які діють на засадах взаємної підтримки й допомоги, що дозволяє кожному з них і усім разом досягати більш високих результатів.

В. Кремень зазначає, що педагогічна синергетика стає новим виміром освітнього процесу, який будується на основі суттєвого зростання самостійності

суб'єктів освітнього процесу, їхньої умотивованості, здатності до виходу за межі «програми», до пошуку й творення нового [37].

Ефект синергії проявляється в тому, що загальний потенціал педагогічного процесу набуває нової якості, значно більш високої результативності (А. Полянська [55]; Хуан Цзя [69]). Під проявом синергійного ефекту в педагогічній сфері розуміється «...діяльність найвищого порядку, оскільки в ній поєднуються всі, необхідні для розвитку особистості, навички – активність, незалежна воля, цільність особистості, вміння чітко визначати мету і досягати її, (...) навички емпатійної комунікації, вміння використовувати праву півкулю мозку (уява, творчі здібності, совість, натхнення)» (В. Полянська [55, с.1]). За думкою дослідниці, саме оволодіння всіма цими навичками забезпечує збалансовану, гармонійну роботу викладача та студентів. Найвищим проявом синергії В. Полянська вважає ситуацію, в якій виникають проблеми в навчанні, вирішення яких їх об'єднує і «визволяє сильну енергію».

У сфері музичної освіти та вокальної підготовки магістрантів, зокрема – у галузі їхньої вокально-виконавської підготовки, значущість такої синергії посилюється тим, що більша частка навчально-музичних форм відбувається у складі творчих груп різного формату (спів у супроводі концертмейстера, ансамблеве музикування, спів викладача як приклад для студента тощо).

Досягнення порозуміння між педагогом і студентом, співаком і концертмейстером, їх включення у сумісну пошукову діяльність у процесі вироблення індивідуалізованої техніки вокальної фонації та створення художнього образу викликає ефект синергії, підсилює ефект емоційності, натхнення, що дозволяє досягати більш високого художнього результату, специфічного ефекту емерджентності, тобто досягнення несподіваної, принципово нової якості у відтворенні художньо-образного змісту вокального феномену.

Ефект синергійності має виникати також у виконавсько-комунікативній діяльності, тобто приводити до того, щоб між музикантом і слухачами виник

ефект зворотного зв'язку, відчуття емоційного співпереживання художньо-образному змісту твору, досягався художній ефекту катарсису в процесі його сприйняття слухачами.

Важливо також, що, як зазначають фахівці, синергійний ефект може бути позитивним та негативним, що свідчить про важливість дослідження цього феномену та забезпечення його позитивно спрямованого використання у навчально-виховному процесі, у вирішенні завдань розвитку виконавського артистизму.

Отже, для того, щоб досягти ефекту синергійності, важливо виявляти, нарощувати і здобувати позитивний ефект від поєднання та взаємодії всіх суб'єктів сумісної художньо-музичної діяльності та формування різних складників виконавського артистизму. Відтак, для досягнення позитивних синергійних ефектів необхідним є вироблення й прийнята усіма учасниками процесу спільної системи цілей і завдань, забезпечити надійність, варіативність і гнучкість цих зв'язків, що, з одного боку, має забезпечувати можливість пристосування до мінливих умов діяльності, а з іншого сприяти уникненню невдач у вирішенні поставлених завдань.

З цього стає ясно, що в процесі формування артистизму магістрантів важливою є наявність персонально-творчого, зацікавленого стану всіх учасників навчального й виконавського процесу стосовно вироблення художнього результату, досягнення порозуміння й злагоди між його учасниками, готовності сприйняти під час спільного прилюдного виступу навіть незначні імпровізаційні відхилення від заздалегідь розробленого виконавського плану, реагувати на них відповідним чином задля утворення цілісного художнього образу. Здатність до чутливого сприйняття миттєвих змін, вміння реагувати на них закладають основу синергії та уможливають досягнення співаками більш високої якості виконавського артистизму.

Звернемо тепер увагу на те, що передумовою прояву артистизму, основою психологічно комфортного стану співака на сцені є почуття впевненості, надійності у власній підготовці, в основі якого лежить

усвідомлення гарантованого володіння вокально-технічними навичками, художньо-музичними уявленнями виконуваного твору, здатністю діяти на основі свідомого втілення суб'єктивно-емоційної програми твору (за В. Ражніковим), довільної зміни емоційних станів у виконавському процесі.

Ефективним шляхом гарантованого досягнення бажаного результату в сучасній науці визнається застосування *технологічного підходу* (Н. Овчаренко [50], О. Пехота [51]). Його цінними характеристиками є опора на алгоритмізацію навчально-освітнього процесу та його окремих компонентів, досягнення автоматизації певних дій і тим самим запобігання вивченню помилок на основі постійного моніторингу й корекції своєї діяльності. Отже, володіння комплексом виконавсько-технічних навичок та здатність співака до їх безпомилкового виконання найкращим чином засвоюються саме на основі алгоритмованих, безпомилково повторюваних вокально-фонаційних дій, що дозволяє співаку концентруватися на виконанні художніх та комунікативно-виконавських завдань.

Звернемо увагу також на те, щой процес розучування музичного твору має ознаки технологічності, відбуваючись за певними етапами, дотримання яких забезпечує оптимальні темп та інтонаційну якість відтворення музичного тексту, його швидке запам'ятовування, впевнене виконання в ситуації прилюдного виконавства: досконале й свідоме володіння музичним текстом, у поєднанні з відчуттям готовності до подолання технічних труднощів, що є у творі, уможлиблює здійснення співаком емоційно-вольової саморегуляції, контролювання власного психологічного стану, досягнення контакту зі слухачами, прояв емоційності та артистизму у виконанні.

Сутність технологічного підходу стосовно формування виконавсько-сценічного компоненту артистизму співака реалізується на основі одного з головних постулатів К. Станіславського щодо його вироблення, зрозумілого як перехід від неусвідомленого до свідомого та над-свідомого через психотехніку артиста, яка дозволяє, за висловом видатного режисера й педагога, «витягти на розсуд свідомості» позасвідоме та зробити його об'єктом опрацювання й

удосконалення [62].

Завдяки застосуванню зазначених технологічних прийомів відбувається ефективно вдосконалення сценічної самосвідомості співака, його здатність досягати рівноваги між спонтанно-імпровізаційним проявом емоцій та їх упорядкованим, динамічно-цілеспрямованим розгортанням, вміння розподіляти увагу між сценічно-виконавськими діями та самостереженням, на значущість чого неодноразово вказували Ф. Шаляпін, К. Станіславський та інші діячі мистецтва [62; 73].

Набуття такого досвіду передбачає володіння магістрантів критеріями оцінки ступеня ефективності й доцільності різних прийомів і методик, здатності до моніторингу, рефлексії й адекватної оцінки своїх творчих зусиль. Не випадково сформованість діагностичних методик становить невід'ємну умову ефективного застосування технологічного підходу і слугує підґрунтям подальшого вдосконалення та самовдосконалення, пошуку вокалістом індивідуалізованих способів позбавлення від виявлених недоліків.

Отже, застосування технологічного підходу дозволяє досягати міцного володіння співака вокально-технічними навичками, поєднувати алгоритмовані дії з їх варійованим застосуванням на основі врахування ситуативно-виконавського контексту, раптових змін, що виникають в обставинах виконавської та педагогічної практики, засвоювати механізми психотехніки самоволодіння, емоційно-вольової саморегуляції, планування, передбачення й здійснення цілеспрямованого перебігу суб'єктивно-емоційних станів у виконанні музичного твору, здійснювати моніторинг та самоаналіз своєї діяльності, що в цілому створює передумови для успішного вдосконалення і прояву виконавського артистизму.

З огляду на творчий характер зазначених завдань та необхідність цілеспрямованого оновлення методів формування виконавського артистизму співаків і активізації їхніх творчих проявів у навчальному та педагогічному процесі, важливою стає орієнтація на застосування *творчо-інноваційного підходу*.

Зазначимо, що «відкритість» до інновацій, здатність до самостійних і творчих дій науковці вважають важливим здобутком і ознакою особистісної і фахової зрілості фахівця (Н. Антонова, Л. Рибачук [4]). Зрозуміло, що їх застосування з метою вдосконалення виконавсько-артистичних властивостей співака потребує суттєвої адаптації, переосмислення, доопрацювання. Звідси – й потреба у творчо-інноваційному підході до будови навчального процесу.

Такій творчо-креативній перебудові, на нашу думку, мають підлягати всі аспекти формування виконавського артистизму магістрантів: і процес засвоєння співаками комплексу технічних та вокально-виразних навичок і вмінь, і розробка власної інтерпретації твору, і методика підготовки співака до сценічного виконавства. Завдяки залученню інноваційних методів, прийомів, способів, магістрант має набути відчуття «смаку» до винахідництва, пережити почуття «інсайту», «осяяння», відчуття внутрішнє задоволення від самостійно знайденого прийому, способу, художньо-виконавського або вокально-педагогічного результату.

Цілеспрямоване включення студентів у пошуково-творчу діяльність під час занять та у самостійній виконавській і педагогічній діяльності стає основою досягнення ними стану власного натхнення, а з цим – і здатності самостійно добирати й осмислювати способи вокально-технологічного й артистичного, «персонажного» вживання, досягати художньо-сугестивної впливовості як у виконанні творів, так і у процесі викладання вокалу.

Іншим аспектом застосування творчо-інноваційного підходу є розширення методичної бази стимуляції артистично-творчих можливостей магістрантів. Це, зокрема, використання напрацьованих у різних наукових галузях і сферах професійної діяльності, які будуються на суб'єкт-суб'єктних відношеннях, методів і технік вдосконалення психологічних властивостей, емоційно-вольових якостей, навичок комунікації тощо. До них відносимо, зокрема, накопиченій в галузі класичної та інноваційно-імпровізаційної театральної педагогіки, у сфері менеджменту (так звані «школи лідерства»),

ораторського мистецтва), специфічні методики формування навичок музичної імпровізації тощо [14; 42; 43; 58].

Отже, йдеться про стимуляцію самостійності мислення, збагачення творчої інтуїції, зростання впевненості співаків у своєму потенціалі, в здатності до його ефективної реалізації у навчанні та в майбутній фаховій діяльності, в готовності до постійного творчого пошуку й самовдосконалення.

Значущість *гедоністичного підходу*, впровадженого Л. Василенко, зумовлюється тим, що, по-перше, гедоністична функція мистецтва відіграє не останню роль у його поширенні серед широких верств населення; по-друге, вона є важливою і з погляду досягнення й переживання виконавцем емоційного благополуччя як суб'єктивної психологічної характеристики стану особистості, позитивними наслідками чого стають оптимальний рівень активності і працездатності, можливість і готовність адекватно діяти в різних життєвих ситуаціях, упередження ситуативної та особистісної тривоги [15].

Гедоністична спрямованість підготовки майбутніх викладачів вокалу зумовлена і тим, що сам процес вокальної діяльності приносить співакам відчуття задоволення на різноманітних рівнях його прояву – від фізичного, тілесного рівня, викликаного почуттям вільного звукоутворення, внутрішньої вібрації, до особистісного, зв'язаного з відчуттям естетичної та емоційної привабливості утворюваних звукових образів.

«Тілесний вектор» гедоністичних переживань безпосередньо пов'язаний зі сферою фізичних відчуттів вокаліста, заподіяних голосовим апаратом, який являє собою «...систему органів, що слугують для утворення звуків голосу та мови» (Л. Дмитрієв [22]). Крім фізично-тілесного, Л. Василенко вирізняє також гедоністичні вектори співацького процесу: духовний та естетичний. Дослідниця зазначає, що всі представлені «гедоністичні вектори» співацького процесу є однаковою мірою необхідними і важливими для вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, з позиції «духовного вектору» провідним для вокальної педагогіки визначається розуміння співу як прояву душевних рухів, що виплескуються у творчості [15].

Задоволення творенням вокально-художніх образів зумовлене, за висловленням Л. Василенко, величезною емоційною насиченістю, незвичайним підйомом всіх душевних сил співака, які, «прориваючись» у трансцендентний вимір, утворюють енергетично-емоційний виплеск, який можна назвати одухотворенням» [15]. Отже, роль концентрації творчого потенціалу, поєднаної з натхненням, викликає радість та насолоду від діяльності.

Естетичний вектор вокально-художніх переживань визначається гедоністичною функцією мистецтва, яка є невід'ємною властивістю художньої творчості, що проявляється, за нашим уявленням, у емоційно-почуттєвому впливі мистецтва, здатності викликати спектр яскравих художньо-естетичних переживань, призводити до катарсису, психологічного «розрядження».

У реалізації «когнітивного вектору» гедоністичного підходу в процесі підготовки викладачів вокалу велику роль відіграють і так звані «інтелектуальні емоції», які, за Л. Виготським, визначаються як «суто розумні емоції», які викликають інтелектуальне задоволення, радість від успішного творчого пошуку та фахової самореалізації [16].

Відтак, є підстави вважати, що саме відчуття у магістрантів гедоністичного задоволення, яке супроводжує вдалу виконавсько-артистичну діяльність, слугує суттєвим джерелом посилення в них інтересу до фахової діяльності, захоплення процесом оволодіння вокально-виконавською майстерністю, проявом артистизму, стаючи стимулом для його подальшого вдосконалення.

Отже, важливим завданням педагога є формування у виконавця свідомого ставлення до художньо-гедоністичної й соціокультурної значущості свого виступу, вміння сконцентруватися на цій меті, що, до речі, допоможе співаку абстрагуватися від надлишкової «відповідальності», від страху отримати негативну оцінку свого виступу, у перелити прояв підвищеної тривожності, сценічного бар'єру.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що головними науковими підходами, на засадах яких має реалізуватися методика формування

виконавського артистизму, обрано:

– гуманістичний підхід, на основі якого здійснюється багатовекторний педагогічний вплив на всебічний розвиток особистості магістрантів, досягається оптимальне розкриття творчих потенцій, стимуляція їхньої впевненості у своїх можливостях стосовно оволодіння здатністю до яскравого, артистичного виконавства;

– акмеологічний підхід, що закладає базу формування артистизму як вищого прояву фахової зрілості вокалістів;

– індивідуально-особистісний підхід, орієнтація на який має сприяти розкриттю індивідуальних особливостей кожного співака, його темпераменту, врахуванню самобутності національної культури, традицій і духовних цінностей, мистецького досвіду студентів та їхніх емоційних, художніх та стильових уподобань;

– герменевтичний підхід, на засадах якого забезпечується поглиблене усвідомлення та індивідуалізоване трактування виконавцями художнього змісту музичних явищ та здатність до його унікально-творчого втілення на високому рівні артистизму;

– синергійний підхід, який зумовлює активізацію самостійності й варіативності творчого взаємопорозуміння викладачів із студентами, творчої взаємодії співака з концертмейстером, сумісний пошук художнього змісту вокальних творів та засобу його артистичного втілення;

– технологічний, спрямований на формування міцних, і в той самий час – гнучких вокально-фонаційних навичок, володіння широкою палітрою технічних можливостей, необхідних для досконалого втілення розмаїття художніх образів, володіння алгоритмом підготовки твору до виконання, вдосконалення сценічних емоційно-вольових властивостей співака;

– творчо-інноваційний підхід, на засадах якого відбувається вироблення й застосування новітніх та запозичених із суміжних видів мистецько-виконавської діяльності й адаптованих до завдань досліджень, навичок

виконавського артистизму, стимуляція студентів до осмисленої творчості та здатності інтуїтивно-спонтанних, імпровізаційно-творчих винаходів;

– гедоністичний підхід, роль якого полягає у підтримці захоплення магістрантів співочим мистецтвом, його естетико-художніми достоїнствами, своєю виконавською діяльністю та стимуляції на цих засадах цілеспрямованості, наполегливості магістрантів у досягненні вищого рівня прояву виконавського артистизму.

Сукупність зазначених підходів має стати міцною і надійною базою для розробки методів формування виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу.

2.2. Педагогічні принципи формування виконавського артистизму магістрантів

Формування виконавського артистизму магістрантів – майбутніх викладачів з вокалу за обґрунтованими вище науковими підходами зумовлює організацію навчального процесу за певними принципами, які конкретизують пошуки адекватних педагогічних умов та методів досягнення мети і завдань дослідження. Розглянемо, в чому полягають зазначені принципи та їх настановна сутність.

Надзвичайно важливим для вдосконалення виконавського артистизму вдається *принцип цілісності* внутрішньо-концептуального (змістово-сміслового) і специфічно-музичного (вокально-інтонаційного) компонентів у досягненні зрілого артистизму. Його значущість пояснюється специфікою художнього мислення й творчості, в основі яких лежить діалектична єдність протиріч, що існують між матеріально-конкретним та узагальнено-уявним, сенсорно-чуттєвим і абстрактно-мисленнєвим, структурно-логічним і стихійно-спонтанним, усвідомленим та інтуїтивним тощо (М. Каган [30], Н. Корихалова [36]). Врахування цих положень має забезпечуватися інтегративністю змісту навчання на загально-мистецьких, спеціально-музичних

та вокально-фахових дисциплінах, завдяки чому в магістрантів мають формуватися:

- розуміння природи феномену художності, зокрема особливостей художніх емоцій та їх відмінностей від емоцій буденних, специфіки художнього, музичного мислення;
- уявлення про специфіку музичного й вокального мистецтва серед інших різновидів художньої діяльності;
- усвідомлення специфіки художніх образів у вокальному мистецтві та засобів його втілення, важливих для їх цілеспрямованого пізнання й артистичного відтворення;
- орієнтація у стилевих особливостях музичного мистецтва в різні історичні часи й періоди;
- усвідомлення діалектики суб'єктивного та об'єктивного компонентів у авторському замислі і музичному тексті, у сприйнятті та інтерпретації художньо-образного змісту твору;
- обізнаність у галузі теорії й методики розвитку артистизму в процесі навчання вокальному мистецтву.

Зазначимо, що із зростанням складності твору за його художньо-образною змістовністю, структурно-інтонаційними властивостями, а також за ознакою віддаленості за епохою, стилем, від сьогодення і вже сформованими смаковими перевагами співака, вирішення цього питання стає все більш складним і актуальним та потребує постійного оновлення й збагачення знань як у загально-мистецькому сенсі, так і в галузі історії й теорії музичного мистецтва. Ось чому наступним принципом конкретизації цього положення вважаємо *принцип єдності музично-теоретичних знань та емпірично-виконавського досвіду*, завдяки чому уможлиблюється здатність співака самостійно й глибоко усвідомлювати й засвоювати структуру твору, особливості його інтонаційного розвитку, запам'ятовувати та свідомо утримувати під час стресових (наприклад – концертних) ситуацій, оперувати своїми слуховими уявленнями під час розучування тексту твору, розробки його художньо-

інтерпретаційної моделі та в процесі підготовки до прилюдного виконання.

Значущість цього принципу полягає в тому, що за визнанням науковців і практиків, у галузі вокальної освіти дотепер превалюють традиції емпірично-наслідувального способу діяльності в розучуванні репертуару, починаючи з вивчення мелодії шляхом її повторення за концертмейстером і завершуючи втіленням виробленої педагогом інтерпретаційної концепції його художньо-образного змісту на основі наслідування його настановам і вказівкам. При цьому знання з музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін, навички аналізу музичних творів, здатність до осмислення художньої сутності його структурних компонентів, якими студент оволодіває на попередніх етапах навчання та на заняттях з основ герменевтики в період навчання в магістратурі, нерідко на вокальних заняттях не актуалізуються, залишаючись непотрібним, «мертвим» вантажем.

З цього приводу А. Козир слушно зауважує, що «...багато співаків розуміють смисловий, ідейний бік творів так званим «інтуїтивним» шляхом, вони немовби «відчують» форму, стиль і таким чином передають задум композитора. Але якими б не були шляхи й засоби розуміння змісту твору, воно залишається саме розумінням; тому не можна заперечувати наявність елементів теоретичного мислення, хоча ці елементи часто «непомітні» для виконавців, бо мають специфічні форми» [33, с. 5].

Узагальнення важливих здобутків музично-фахової освіти, їх збагачення у самостійно отриманих знаннях сприяють усвідомленості, довільності й керованості цього процесу, стають основою поглибленого проникнення в художньо-образний зміст музичного твору і тим самим зумовлюють досягнення більш високого рівня виразності, артистизму в його виконанні.

Визначимо коло головних знань і вмінь, володіння якими сприятиме свідомій і самостійній праці вокалістів над підготовкою репертуару до його художньо-виразного виконання:

– мистецькознавчі відомості щодо своєрідності творів вокально-камерного жанру, найбільш типових принципів будови музичної форми в творах цього жанру, які мають враховуватися у процесі вироблення інтерпретаційної моделі та її виконавсько-артистичного втілення (одночасна, двочастна, тричастна, куплетна, куплетно-варіаційна форма, речитатив, арія da capo тощо);

– знання в галузі закономірностей структурно-інтонаційної будови музичних творів та способів її вокально-інтонаційного відтворення, їх усвідомлення з погляду значущості як способу вираження художньої ідеї, ролі засобів виразності в її відтворенні, зокрема – інтонаційно-виразні особливості мелодії в комплексі її ладо-гармонічних, метроритмових особливостей; типові способи мелодійного розвитку (розгортання, зіставлення контрастних елементів; мотивна, секвенційна, хвилеподібна структура; наскрізний спосіб розвитку музичного матеріалу тощо);

– уявлення про динаміку розгортання музичного образу в його постійному русі, який реалізується через зіставлення кульмінацій, – від мотивно-опорних звуків до кульмінацій у фразах, реченнях, частинах твору до досягнення головної, смислової кульмінації, що дозволяє виявляти логіку розвитку його художньої ідеї;

– володіння розвиненими внутрішніми слуховими уявленнями, музично-теоретичною грамотністю, впевненими навичками співу по нотах;

– здатність до поліфонічно-слухового розподілу уваги;

– здійснення слухового самоконтролю за висотно-інтонаційною, ритмовою, структурною адекватністю озвученого тексту і т. д.

Отже, усвідомлення інтонаційно-структурних особливостей твору та засобів виконавської виразності в їх унікальному сполучні, глибокий та всебічний аналіз особливостей задуму автора складають неодмінну умову свідомого ставлення до його виконання у всій повноті й художній цінності. Натомість, це не відкидає потреби у стимуляції інтуїції, здатності до імпровізованих, несподіваних рішень, яких потребує врахування акустичних

властивостей залу, особливостей слухацької аудиторії, а в процесі виконавсько-педагогічної діяльності – вирішення особливих завдань, пов'язаних із посиленням педагогічно-виховного спрямування виконавства, врахування особливості психофізичного стану співака. Саме це дозволяє виконавцю виконувати твір впродовж значного часу, в різних концертних ситуаціях, не гублячи відчуття «свіжості» його звучання.

Врахування останнього положення зумовлює важливість принципу *поетапного зростання самостійності та творчої активності магістрантів* у досягненні артистичної-зрілої виконавсько-інтерпретаційної діяльності. Шляхом його реалізації стає забезпечення цілеспрямованого переходу магістранта від здатності наслідувати конкретному досвіду й досягненням видатних виконавців до здатності випробовувати інтерпретаційні інваріанти в сумісній з педагогом пошуковій діяльності, висувати власні пропозиції, критично осмислювати вказівки наставника та результати своєї діяльності, самостійно розробляти інтерпретаційну модель твору та винаходити способи її виконавсько-артистичного втілення.

Ясно, що реалізація цього принципу має забезпечуватись постійним зростанням в магістрантів музичної грамотності, ерудиції, самостійності й критичності мислення, здатністю до рефлексії й самовдосконалення, готовністю до імпровізаційних змін і несподіваних рішень. З цього погляду важливим є досягнення внутрішньої рівноваги між автоматизованим та творчо-імпровізаційним компонентами сценічно-виконавської діяльності, здатність до гнучкого переходу від одного стану (більш типового для початкового етапу роботи з твором) до другого (більш типового для результативно-творчого етапу виконавського процесу), досягнення діалектичної єдності між ремісничим, доведеним до автоматизму, й спонтанно-творчим компонентами сценічно-виконавської діяльності.

Вирішення останнього завдання зумовлює важливість наступного принципу, який полягає у *взаємозв'язку фонаційно-технічного, виконавсько-інтонаційного та візуально-виразного компонентів художнього образу,*

створюваного студентами у їхній виконавській практиці. У його основі лежить розуміння того, що їх злиття дозволяє досягати якісного, виразного звучання в єдності із рухово-пластичним, фізіономічним способами прояву виконавського артистизму й досягнення художнього ефекту та здатності до варіювання творчого задуму.

Зрозуміло, що поза технічною досконалістю, якісним, естетично-виразним звучанням, чистим інтонуванням неможливо досягти й художнього ефекту. З цього приводу згадаємо думку видатного танцюриста Г. Баланчіна, який казав: «Техніка і мистецтво – одне і те ж. Техніка – це вміння, і тільки тоді ви можете висловити і вашу індивідуальність, і красу, і форму» [7].

Для вокаліста техніка – це і темброва краса й виразність звуку, і чистота інтонування, і віртуозність. Питанням вокальної техніки присвячені чисельні дослідження, з яких видно, що досягнення технічної досконалості це складна справа, яка потребує постійних зусиль для досягнення та підтримки «вокальної форми». Натомість не менш яким є положення про те, що техніка це не самоціль, а спосіб досягнення мети виконавства, хоча його втіленню, за свідченнями уславлених музикантів і критиків, далеко за завжди приділяється належна увага у музичній педагогіці. Так, наприклад, за результатами конкурсу музикантів світового рівня, відомий виконавець і педагог, Г. Коган, слухаючи виступи молодих виконавців, неодноразово відзначав їх природну талановитість і разом з тим виражав незадоволеність: «Грають добре, – говорив він, – дуже добре, але більшою мірою добре як учні, а не як артисти. Це бездоганне виконання для консерваторського іспиту, але в ньому часто не вистачає того творчого, індивідуального початку, без якого немає справжнього, глибокого впливу на аудиторію, тобто, немає взагалі виконавства як мистецтва в сьогоденні, у високому сенсі слова. Якщо у виконавця яскравих артистичних якостей немає, він премії не заслуговує, як би добре він не грав. Якщо ж такі якості є і виражені настільки ясно, що справляють сильний вплив на аудиторію, то виконавець заслуговує премії – тим більш високої, чим більш високими є його достоїнства, незважаючи на окремі недоліки» [32, с.10].

Отже, проблемою є міра зіставлення технічно-ремісничого й творчо-виконавського, здатність досягати автоматизації навичок і дій, їх формування в результаті постійних вправ, рефлексивного самоаналізу й корекції, та здатності виконавця до їх творчого переосмислення, варіювання в залежності від художньо-ситуативного завдання. При цьому у сценічному виконавстві значна кількість виконавських дій відбувається в «автоматизованому режимі», підсвідомо, натомість існують елементи, які потребують контролю. Тому, по-перше, виконавцю завжди важливо знати, на яких елементах йому потрібно сфокусувати свою увагу, а відносно чого можна повністю покластись на напрацьовані навички, довіритись своїй інтуїції. По-друге, надзвичайно важливо бути психологічно готовим до того, щоб внести певні зміни у вироблений і відпрацьований інтерпретаційний варіант. Задля цього важливо на стадії його розробки та підготовки твору до сценічного виконавства варіювати можливі динамічні, темпові, агогічні зрушення, положення й пози співака на сцені, його мікро-рухи й міміку, що дозволить вокалісту бути готовим до певної виконавської імпровізаційності, посилити впевненість виконавця у можливості довільного керування сценічним поведінням, досягати в різних ситуаціях максимального результату у виконавських діях.

Нагадаємо, що своєрідність прояву виконавського артистизму в галузі вокального мистецтва зумовлюється особливостями самого жанру, зокрема специфікою художньо-образного змісту творів у єдності вербально-поетичного та музично-інтонаційного складників, його спорідненості із сценічно-драматичним мистецтвом, роллю візуального контакту із слухачами, що зумовлює значно більшу вагомість, у порівнянні з іншими видами виконавства, візуально-пластичного компоненту як засобу донесення змістовності художнього образу до аудиторії. Крім того, варто враховувати, що музичному феномену притаманний синкретизм. Як зазначає Б. Асаф'єв, «музична інтонація ніколи не пориває зв'язків ні зі словом, ні з танцем, ні з мімікою (пантомімікою) тіла людського, але переосмислює закономірності їх форм і складових елементів в музичному засобі вираження» [6, с. 4].

Доречно звернутися з цього приводу до ідеї ампліфікації, висловленої О. Запорожцем, який звертає увагу на те, що включення особистості до широкого кола різновидів художньої діяльності дозволяє суттєво збагатити світ емоцій та вражень і завдяки цьому непрямим шляхом сприяти більш тонкому і досконалому переживанню художніх емоцій, розвивати й збагачувати асоціативні зв'язки й уявлення, вдосконалювати художнє мислення й творчі потенції [28].

Отже, забезпечення всебічного розвитку артистизму магістрантів має утворюватися завдяки володінню співака технічними та вокально-виразними навичками, взаємозв'язку музично-інтонаційних та пластично-візуальних засобів втілення художньої ідеї. Втіленню цього принципу має сприяти також активізація художніх асоціацій у процесі підготовки вокалістом твору до сценічного виконання, включення всіх сенсорно-почуттєвих, емоційних, когнітивних каналів сприйняття, акцентування уваги на їх єдності у вирішенні складного комплексу завдань, які забезпечують збагачення інтерпретаційної моделі твору, свідомих і підсвідомих уявлень, досвіду рухово-пластичних, кінестетичних, фізіономічних прийомів втілення художніх почуттів і уявлень, допомагають позбавитись надлишкового, непродуктивного хвилювання.

Ці міркування мають безпосереднє відношення до сценічного самопочуття й поведінки виконавця в умовах прилюдного виконавства: з одного боку, важливим є досягнення оптимального стану автоматизації тих навичок, які є механізмом фонаційно-сценічного втілення, а з іншого – важливо готувати співака до творчого експериментування, стимулювати в нього довіру до власних, непізнаних можливостей, розкриття нових художніх обріїв у багаторазово виконуваному, добре вивченому творі, що має сприяти здійсненню його «живого», неповторного враження на слухачів.

Ясно, що чим більше в співака впевненості у своїй «сценічній готовності» до виконання твору, тим більш вільно він відчувається і може дозволити собі експериментувати, імпровізувати в сценічних умовах. В основі формування цієї тонкої грані між вивченим і вільно варійованим має стати взаємозв'язок

попереднього свідомого моделювання ідеального художнього образу, досконалого й впевненого володіння технологією його вокального виконання та володіння технічними прийомами варіювання фонаційних навичок різними виразними засобами. Все це вказує на важливість організації навчального процесу на засадах наступного принципу – *стимуляції в навчальному процесі діалектичної єдності свідомого й підсвідомого, дискурсивно-логічного та інтуїтивного*. Завдяки цьому виконавець застосовує комплекс дій пізнавального характеру – від логічних міркувань до «інсайту», від алгоритмовано-прогнозованих дій до діяльності способом спроб і помилок, тим самим закладаючи основу досконало-ремісничої та творчо-артистичної виконавської діяльності. Їх сутність і значущість пояснюються специфікою художньої діяльності та виконавської творчості, які утворюються завдяки сполученню знань і навичок та здатності до їх перетворення, до внесення змін, які відбуваються відповідно індивідуальним властивостям і мистецькому досвіду особистості, при чому – далеко не завжди усвідомлено й очікувано, на засадах художньої інтуїції, «духовне позасвідомого» [78; 79].

З цього погляду під музично-виконавською інтуїцією розуміємо особливий вид інтуїції, в якому зливаються музично-чуттєві уявлення, їх емоційно-виразне наповнення, виконавський досвід, а кінцевим «продуктом» стає художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, яке виникає «підготовлено-спонтанно», без опори на доказові міркування. У момент інтуїтивного «осяяння», за думкою Е. Фьодорова, виконавський аналіз замінюється «внутрішнім передчуттям», ідеальним уявленням виконавського варіанту, який відповідає очікуваному музикантом художньому результату, найбільш повному, за його уявленням, втіленню ідейно-художньої сутності музичного твору [68]. Інтуїція виконавця, зазначає автор, «...проявляючись безпосередньо у сценічних обставинах, вважається інтуїцією евристичного типу, її прояв може здатися самому музиканту несподіваним і спонтанним, але, насправді, всі його компоненти заздалегідь підготовлені попередньо засвоєними

навичками, підготовлені попередніми роздумами, неясними почуттями та емоціями, які є «прихованою роботою свідомості» [68, с. 101].

Надзвичайно важливим з педагогічної точки зору є те, що інтуїція музиканта, за визначеннями науковців, «не росте на порожньому місці». Вона виникає на тлі раніше накопиченого досвіду та його переробки. Цю думку чи не вперше відстоював Л. Виготський у своїх працях, зазначаючи, що в уявленнях, в імпровізації немає нічого, чого б не було у попередньому життєвому, художньому досвіді, а сам творчий процес є власне комбінуванням і переосмисленням його змісту у різних варіантах, які і дають змогу виходити за його межі, досягати нової, часом несподіваної для самого виконавця, якості [16].

Звернемо увагу також на те, що свідомість у сучасному трактуванні розуміється як здатність особистості направляти увагу на об'єкти зовнішнього та внутрішнього духовного досвіду, як особливий стан людини, в якому їй одночасно доступні і світ, і він сам. Не менш важливо, що в будь-який момент, за даними психологів, у свідомості є і частка неусвідомленого: усвідомлюється найбільш важливе для певної ситуації, а також те, що потребує контролю, зосередження, можливої корекції. Отже, усвідомлюване і неусвідомлюване постійно переплітаються, змінюючи стан свого співвідношення. Саме завдяки цьому, за думкою психологів, свідомість керує найскладнішими формами діяльності, здійснюючи увагу і свідомий контроль за найбільш «гострими», проблемними аспектами та виключаються стосовно тих елементів, які сформовані найбільш досконало та реалізуються автоматично. Однак за умов виникнення несподіваних ситуацій, нових завдань, які потребують певної кореляції автоматизованих навичок, актуалізується потреба у свідомому контролі та довольному керівництві діями.

Обґрунтовуючи наступний принцип, виходимо з того факту, що цей процес відбувається по-різному у кожного індивіда, в залежності від його природних завдатків, характерологічних рис, зокрема – темпераменту, особистісної спрямованості (інтроверт – екстраверт), типу сприйняття й

мислення (художній, інтелектуальний, мішаний типи), що відбивається на стані активності особистості, особливостях улюблених і найбільш доступних для успішного відтворення у співі емоційних станах, мірі сугестивного впливу співака на слухачів тощо. Все це пояснює значущість *принципу компенсаторно-розвивальної індивідуалізації*, який виражається у формуванні виконавського артистизму співаків на засадах врахування особливостей анатомо-морфологічних, психофізіологічних завдатків особистості, властивостей їхньої нервової системи, інтелектуальної, почуттєво-сенсорної, емоційно-афективної, регулятивно-вольової, практично-дієвої сфери індивідуальних проявів.

Зазначимо, що з погляду використання у педагогічній діяльності типології співацько-особистісної індивідуальності, існують різні підходи. Перший з них – це темперамент, характеристики якого є вирішальними у прояву швидкості, яскравості та глибині реакції особистості на подразники й враження, утворення умовних рефлексів, які становлять основу вироблення навичок і вмінь тощо. У основі другого типу розрізнення людства лежить відкриття І. Павловим закономірностей співвідношення конкретно-інтуїтивного (умовно-художнього) та абстрактно-інтелектуального (умовно-наукового), та мішаного типів психічної діяльності індивіду, які впливають на її стиль сприйняття, мислення, діяльності. Ще один різновид типології визначає головні характеристики особистості відносно до трьох сфер прояву психічної діяльності людини, а саме – емоції, волю і розум, сукупність яких стає двигуном духовного життя, що існує в кожній цілеспрямованій дії, а їх співвідношення відіграє важливу роль у сценічно-художніх, творчих видах діяльності [53].

Для нас важливо, що, незважаючи на те, якими природними завдатками характеризується співак, він може досягти успіху, але мусить йти до нього різними шляхами. Крім того, сам тип психологічних властивостей є вираженням якісних аспектів здібностей, і не стосується таких «кількісних» ознак, які проявляються у силі впливовості виконавця на сприйняття слухачів, здатність викликати в них почуття натхнення, відльоту від сьогоденності до

переживання вищих, духовних цінностей (О. Олексюк [49]).

Крім того, за спостереженнями психологів, у кожної особистості є коло улюблених, типових емоційних станів, в які вона легко входить. (Відомою що в одних переважає життєрадісний настрій, інші легко впадають у роздратований стан та охоче відчують себе скривдженими тощо. (Л. Бочкарьов [10], В. Ражніков [53], А. Саннікова [56]).

Певним чином всі ці особливості проявляються і в навчальному процесі, відбиваючись на поведінці й виконавстві Як пише Д. Кінарська, «...практика свідчить, що актори, музиканти, представники інших родів і видів мистецтва – причому не тільки зрілі, сформовані професіонали, а й учні, мов би продовжують в опосередкованій формі самих себе, займаючись творчістю, відбиваючи в цій діяльності, в її особливих, специфічних умовах, свої індивідуально-характерологічні властивості, свою природу, своє Я» [31, с.13].

Авторка вважає закономірним питання: «чи можливо формувати і орієнтувати розвиток учня-музиканта в напрямку того чи іншого "типажу"? І чи варто це робити? Чи не розумніше спиратися на той індивідуально-неповторний психологічний (характерологічний) потенціал, який вже даний людині від природи, і по можливості зберегти його своєрідність?» [31, с.14].

Незважаючи на існуючі в літературі суперечності у вирішенні цієї дилеми, більшість, до яких належить і наша позиція, вважає безсумнівним завданням здійснення педагогічного впливу на індивідуально-характерологічний комплекс вихованців, посилення в них, в міру необхідності, певних та нівелювання інших, досягаючи певної гармонії і всебічності розкриття завдатків і потенцій співака. Визнання цього положення тісно зв'язане із реалізацією компенсаторно-розвивального принципу.

У визначенні кола цих можливостей врахуємо, що, за чисельними даними науковців, закладені від природи психофізіологічні особливості, так звані «генотип», є надзвичайно стабільними і майже непорушними Натомість, властивості, які формуються на більш високих, соціально значущих рівнях

організації особистості, є більш пластичними і підлягають перетворенням і вдосконаленням. Натомість на їх тлі можливо виховувати різні властивості співака. Так, яскрава емоційність в одних випадках може виражатися в імпульсивності, стихійності, надмірності прояву емоцій у співі (звичайно такий стиль діяльності, в тому числі – й співочої, виникає за браком інтелектуальної активності, художнього смаку, нерозвиненості рефлексивної свідомості, самоконтролю. За умов належного виховання емоційність проявлятиметься в їх яскравому, але структурованому прояві художніх емоцій, що дозволить досягати їх логічної течії, узагальненості, впливовості.

Безмежна багатомірність музичного мистецтва створює передумови для того, щоб кожен тип виконавця реалізував свої потенційні можливості, досягаючи успіху в своїй виконавсько-артистичній діяльності, натомість для кожного із співаків, відповідно до його типу психіки, більш близькими та зручними й легкими для втілення, стають різні образи. У одному випадку – це філософські, глибоко зосереджені почуття (наприклад, романс О. Бородіна «Для берегов отчизны дальной»), поглиблено-драматичні, як арія Богуна з опери К. Данькевича «Богдан Хмельницький», у іншому – це імпульсивно-емоційний (нестримний) характер, згідно з чим, співака «притягує» виконання відповідних творів.

Зрозуміло, що кожен виконавець має і часто прагне виконувати різноманітні за характером, настроєм, твори, тому важливо виховувати доцільну різноплановість виконавсько-творчих завдань, варіюючи репертуар таким чином, щоб в ньому поєднувалися і доступні, улюблені співаком характери, на яких він має вдосконалювати свою майстерність та набувати впевненості у своїй обдарованості, і включатись у нетипові для нього настрої, навчатися входити у відповідні стани, «вживатись» в образи, знаходити адекватні інтонаційно-вокальні, рухово-візуальні засоби артистичного втілення для створення глибоких, яскраво-емоційних образів у їх динамічному й логічному розвитку. Тобто, загальний процес навчання буде протікати як «витягування» відносно слабких сторін обдарованості на тлі активного розвитку її сильних

сторін, властивих вокалісту.

Принцип художньо-комунікативної установки виконавця акцентує увагу на тому, що донесення художнього сенсу твору до слухачів є прикінцевою метою всякого роду виконавської діяльності. Не випадково, емоційно-виразні та комунікативні властивості мистецтва визнаються науковцями одними з головних чинників його виникнення та широкого розповсюдження, починаючи з самих перших кроків людської історії. Натомість, співаки-початківці, готуючись до виступів, майже не враховують значущості співу як способу творчого спілкування.

Певним чином це пояснюється тим, що результати їхньої вокально-навчальної діяльності відбуваються в умовах критичного сприйняття та значення якості виконання, оцінки досягнень. У результаті, доведення результативності своєї вокально-навчальної діяльності сприймається студентами як головна мета виконавського процесу, а здійснення художнього впливу на слухачів не враховується. В результаті, у співаків-початківців виникає стан підвищеної тривожності, фрустрації, що, як правило, значно погіршує результати їхньої виконавської діяльності.

Зазначимо, що посилення комунікативної функції виконавства потребує також формування певних умінь, зокрема – здатності привертати й концентрувати увагу слухачів, демонструвати творчо-вольові якості, застосовувати певні комплекси виконавсько-інтонаційних та зовнішньо-сценічних прийомів, відчувати зворотній зв'язок із слухачами. Все це допомагає з одного боку утримувати уявний збиральний образ для публіки в період роботи над твором, з іншого боку – позбавлятися непродуктивного хвилювання «поза образом», долати так званий «сценічний бар'єр» і тим самим досягати більш зрілого артистизму і художньої впливовості у своєму виступі, що підтверджує значущість формування вірної установки співаків на ідентифікацію свого виступу як комунікативно-творчого процесу.

З реалізацією цього принципу тісно пов'язаний наступний принцип, сформульований як *принцип активізації фасилітативно-спонукального*

потенціалу вокально-педагогічної ситуації. Під педагогічною фасилітацією (від англ. *facilitate* – допомагати, полегшувати, сприяти) розуміємо стиль управління, який здійснюється в рамках самоорганізації керованої системи. У його основу покладено центральну гіпотезу К. Роджерса щодо подолання знеособленості виховання в навчальному середовищі, посилення стимуляції особистісних ресурсів самопізнання, навчання й творчості на основі співтворчості, позитивно-радісного фону навчання, які виникають за умови особистісно-забарвлених взаємин; розвиненого почуття гідності кожного учасника процесу та затребуваності його вільного вибору й відповідальності за наслідки діяльності [57].

Феномен фасилітації розглядається як фактор оптимізації діяльності особистості або групи внаслідок уявної або реальної присутності іншої людини або колективу. Звідси педагогічна фасилітація розглядається як процес полегшення і посилення продуктивності освіти, сприяння навчанню і вихованню, розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії за рахунок їх сумісно-кооперативної діяльності, певного стилю спілкування (Є. Зеєр [28]). Прояв ефекту фасилітації в навчанні вокалу зумовлює значущість співпраці викладача, концертмейстера й студента, переживання відчутної підтримки успіхів останнього викладачем, відчуття емоційного відгуку слухачів, доброзичливості під час складання іспитів, виступу в концерті, у виконавському процесі.

Під принципом творчої фасилітації у сфері вокального виконавства розуміємо сприяння підвищенню продуктивності діяльності співака завдяки наявності або актуалізації в уяві образу партнера зі співтворчості (наприклад – з концертмейстером), діалогу (ансамблеве музикування), суперника з творчого змагання, узагальненого або персоніфікованого образу слухацької аудиторії.

З виконавського досвіду добре відомо, наскільки складно протікає виконавсько-творчий процес в обставинах конкурсу, максимально критичного оцінювання, за умов проведення концерту з непідготовленим слухачем, який не сприймає певний музичний стиль чи манеру виконавця, або виступ у

напівпорожньому залі: за таких умов ефект позитивної присутності інших, як чинника підтримки і стимулу до натхнення, як ефект фасілітації проявляється слабкіше а нерідко й практично не спрацьовує. Не останню роль у цьому процесі відграє те, що співак левову частку репертуару виконує під акомпанемент концертмейстера, отже у процесі роботи він має орієнтуватися на іншу персону, враховувати її емоційний стан.

Відтак, фасілітації стає способом професійної організації процесу навчальної роботи в умовах колективно-творчої діяльності, спрямованої на більш високу якість усвідомлення й досягнення її учасниками поставлених цілей. Завдяки цьому процес фасілітації призводить до підвищення ефективності в умовах колективної роботи за рахунок їх спільної зацікавленості та розкриття потенціалу кожного. Принцип фасілітації має відігравати надзвичайно позитивну роль у процесі роботи над розвитком артистизму магістрантів, прояв якого потребує позитивної підтримки в особистісно-творчому спілкуванні, взаємодії двох або декількох суб'єктів діяльності. Така підтримка реалізується як співтворчість та сприяє досягненню розкріпачення, більшої свободи, відчуттю впевненості, активності й яскравості прояву емоційності, уяви й фантазії співака.

Отже, вважаємо доцільним організацію процесу формування у майбутніх викладачів вокалу виконавського артистизму на зазначених вище принципах активізації (й цілеспрямованості) використання загально-фахових та музично-теоретичних знань у процесі інтерпретації твору; поступового зростання самостійності та творчої активності магістрантів у їхній виконавсько-інтерпретаційній діяльності; взаємозв'язку фонаційно-технічного, виконавсько-інтонаційного та візуально-виразного компонентів у створенні художнього образу; забезпечення в навчальному процесі діалектичної єдності і протиставлення свідомого й підсвідомого, дискурсивного та інтуїтивного; художньо-комунікативної установки виконавця-вокаліста; принцип творчої фасілітації.

Таким чином, важливими принципами організації процесу формування

виконавського артистизму визнано:

- принцип цілісності внутрішньо-концептуального, специфічно-музичного та візуально-зовнішнього у досягненні зрілого артистизму;
- принцип забезпечення діалектичної єдності музично-теоретичних знань та емпірично-виконавського досвіду в розробці художньо-інтерпретаційної моделі твору;
- принцип поетапного зростання самостійності й творчої активності магістрантів у досяганні зрілого вокально-виконавського артистизму;
- принцип взаємозв'язку фонаційно-технічного, виконавсько-інтонаційного та візуально-виразного компонентів у створенні художнього образу;
- принцип забезпечення в навчальному процесі діалектичної єдності свідомого й підсвідомого, автоматизованого й інтуїтивного, дискурсивного та цілісного;
- принцип компенсаторно-розвивальної індивідуалізації, який виражається у включенні особистості до широкого кола різновидів художньої діяльності, суміжних із вокально-сценічним мистецтвом;
- принцип активізації фасилітативно-спонукального потенціалу вокально-педагогічної ситуації;
- принцип художньо-комунікативної установки виконавця-вокаліста.

Організація навчального процесу на засадах зазначених принципів має сприяти підвищенню якості формування виконавського артистизму магістрантів – майбутніх вчителів вокалу.

2.3. Педагогічні умови формування виконавського артистизму магістрантів та методи їх реалізації у процесі формування в магістрантів вокально-виконавського артистизму

Успішна реалізація зазначених у попередніх розділах роботи наукових підходів та принципів організації навчального процесу має забезпечуватися комплексом педагогічних умов, на засадах яких формування виконавського

артистизму магістратів-вокалістів буде здійснюватися на оптимально-успішному рівні.

У визначенні першої педагогічної умови ми виходили з твердження видатного психолога Л. Виготського, який писав: «Навчити творчому акту мистецтва неможливо, але це зовсім не означає, що вихователь не в змозі сприяти його утворенню й появі. Через свідомість ми проникаємо в несвідоме, ми можемо певним чином так zorganizувати свідомі процеси, щоб через них викликати процеси несвідомі» [16, с. 247].

Виходячи з цих міркувань, необхідною умовою цілеспрямованого розвитку виконавського артистизму, стимуляції його прояву у магістрантів вважаємо забезпечення на заняттях художньо-творчого клімату, який сприятиме створенню комфортного для розкриття творчої індивідуальності магістрантів психологічного стану, вдосконаленню особистісно-характерологічних властивостей, розкриття їхніх творчих потенцій у процесі набуття досвіду вокального виконавства.

Особливістю його досягнення вважаємо: довірливий, менторський, позитивно-мобілізаційний, насичений художніми емоціями стиль і зміст педагогічного спілкування, спрямований на формування у магістрантів домінантної установки на виконавство, як на спосіб художньо-комунікативної діяльності.

Створення такого клімату потребує ереорієнтації викладача на виховання індивідуальної, унікально-творчої особистості кожного магістранта, чому мають сприяти:

– забезпечення емоційно-позитивного стану магістрантів на заняттях за рахунок організації сумісного переживання позитивних художніх вражень, стану почуттєвого піднесення;

– здійснення педагогічного впливу непрямыми шляхами, на засадах діалогічного, менторсько – «товариського» стилю спілкування, застосування ідей педагогіки співтворчості, співробітництва, «сократичної бесіди», сумісних міркувань, навчання на засадах спроб і помилок з їх подальшим порівнянням і

оцінюванням;

- вдосконалення особистісно-індивідуальних рис магістрантів, їхнього темпераменту, екстравертної або інтравертної спрямованості;

- прояв педагогічної уваги до їх попередніх успіхів, художніх інтересів й переваг, фахових цілей, мрій, улюблених художніх стилів і т. ін.;

- моніторинг навчально-виховного процесу, уважне спостереження за проявом природних особливостей студентів та змінами, які відбуваються під впливом вирішення поставлених завдань з метою внесення коректив у свої педагогічні дії;

- постановка проблемних технологічних, художньо-інтерпретаційних та сценічно-виконавських запитань, вирішення яких потребує від студентів самостійного пошуку художніх смислів твору, розвитку критичного мислення й здатності до адекватної самооцінки;

- створення ситуацій успіху, постійної психологічної підтримки в умовах вирішення студентами складних фахових завдань, толерантного ставлення викладача до пошукової діяльності останніх, поєднаного з вимогливістю до кінцевого результату, формуванням в них здатності до адекватного само оцінювання та самопідтримки;

- заохочення студентів до самостійності у пошуку особистісного, заглибленого пізнання особливостей виконавського процесу, мистецького світу, здійснення пошуково-методичної та науково-дослідницької діяльності в зазначених аспектах.

Забезпечення творчої атмосфери на заняттях має сприяти позитивному ставленню студентів до занять, активізації їх захоплення процесом навчання якісному, виразному співу, відчуття радості від пережитого натхнення.

З цього погляду важливо відзначити, що сучасні дослідження довели: голосові прояви відбивають не тільки фізичний, а й психологічний стан особистості, несуть інформацію про ступінь збудження, напруження, щирості емоцій суб'єкта діяльності. Значущість позитивно-емоціогенних чинників пояснюється і їх впливом на характер вокально-технічних навичок, якими

співак оволодіває. Так, у результаті експериментальних випробувань було доведено, що у вокаліста, який під час співу переживає відчуття радості, виникає поліпшення акустичних характеристик співацького голосу, тембру, «польотності», виразності. Відповідно, відчуття страху, смутку, тривоги, навпаки, приводить до погіршення цих характеристик (В. Ємельянов [24], В. Морозов [45]).

Таким чином, спонукальний вплив позитивних емоцій створює необхідні умови для правильної вокальної фонації, що, в свою чергу, сприяє більш повному виявленню емоційності співочої діяльності. Тому цілком слушним є висловлений О. Єрошенко тезис про те, що якісні характеристики самого звукового матеріалу, які сприймаються й оцінюються підсвідомо як приємні чи неприємні, більш або менш естетично досконалі, у тісному зв'язку із емоційним станом самого виконавця, його здатністю створювати вокальний образ голосовими засобами: тембровим забарвленням, динамічними нюансами, інтонаційними відтінками, вимовою тощо, які передають різноманітні емоційні стани та настрої [25].

Створення художньо-творчого клімату має сприяти усвідомленню виконавцем духовно-комунікативної, соціокультурної, художньо-гедоністичної значущості свого виступу, що, у свою чергу, допоможе йому сконцентруватися на цій меті та спрямовувати свої зусилля на її досягненні.

Доречно зауважити, що досягнення оптимального психологічного стану відбувається непрямыми шляхами – переконанням, власним прикладом, спрямованим на «зараження» художніми емоціями, здійсненням підтримки, створенням ситуацій успіху тощо. У цьому процесі чи не найбільшу роль відіграє репертуарна політика викладача, який має знайти рівновагу між складністю твору, його художніми достоїнствами та актуальними особливостями й можливостями співака, як чинника досягнення технічної якості виконавства і тим самим надихати його на виконавство-творення.

Зрозуміло, що на забезпечення художньо-творчого психологічного клімату на заняттях суттєво впливає стиль педагогічного спілкування, характер

відносин, які складаються між викладачем і магістрантом: від емоційної відкритості, почуття довіри, тактовності, щирості й зацікавленості педагога в особистих творчих успіхах кожного з них. Завдяки створенню відповідної атмосфери на заняттях уможлиблюється прояв творчої активності майбутніх фахівців, стимуляція їх інтересу до вдосконалення свого виконавського артистизму, виникають сприятливі умови для розкриття їхнього творчого потенціалу.

Створення художньо-творчого клімату має сприяти усвідомленню виконавцем духовно-комунікативної, соціокультурної, художньо-гедоністичної значущості свого виступу, що, у свою чергу, допоможе йому сконцентруватися на цій меті та спрямовувати свої зусилля на її досягненні. Отже, *першою педагогічною умовою сприяння процесу формування виконавського артистизму магістрантів визначено забезпечення на заняттях художньо-творчого клімату, комфортного для вдосконалення у співаків виконавського артистизму.*

У обґрунтуванні другої педагогічної умови успішного формування артистизму співаків виходимо із визнання того, що його досягнення являє собою вищий рівень розкриття творчих потенцій співака, у всьому багатстві і злитті його унікальних спеціальних, художньо-мистецьких і загально-розумових здібностей, що пов'язується науковцями із феноменом особистісно-фахової зрілості особистості. Відтак, формування особистісно-фахової зрілості магістрантів у єдності загально-художньої освіченості, особистісно-характерологічної підготовленості та вокально-фахової компетентності вважаємо необхідною педагогічною умовою оптимізації процесу формування їхнього виконавського артистизму.

Ясно, що загально-художня освіченість становить основу художнього мислення, утворення емоційних і обраних асоціацій, які сприяють збагаченню творчого уявлення й проникнення в глибинний зміст авторського замислу. Тому від змісту, «наповнення» художньої свідомості співака в значній мірі залежить і стильова адекватність, і глибина трактування музично-поетичного образу, і вміння конструювати виконавський процес співаком, передбачати можливу

реакцію слухачів тощо.

Велику роль у підготовці майбутніх фахівців до виконавсько-артистичної діяльності відіграють їхні індивідуально-психологічні відмінності, властиві кожному звички й характерологічні риси. Значущість останніх підкреслюють такі видатні науковці й педагоги-вокалісти. Так, Л. Дмитрієв у своїй праці «Основи вокальної методики» переконливо стверджує, що «млява, малоініціативна, не вольова, незібрана людина, як і мало емоційна, нечутлива, навряд чи може сподіватися на успіх у вокальній справі» [22, 290]; талановитий український педагог-вокаліст П. Голубєв, який навчав Б. Гмирю, Н. Манойло, Н. Суржину, у своїй роботі «Поради молодим педагогам-вокалістам» підкреслює, що «...слід остерігатися інертності учня на заняттях, бо цей стан згодом може увійти у звичку...» [19, с. 10].

У визначенні комплексу найважливіших, системо-утворювальних властивостей артистично розвиненої особистості звернемося до праць фахівців у галузі театрального мистецтва.

К. Станіславський відносив до ознак артистизму «щасливу комбінацію багатьох творчих здібностей людини в поєднанні з творчою волею», відносячи до акторсько-творчих здібностей спостережливість, вразливість, афективну пам'ять, темперамент, фантазію, уяву, здатність до перевтілення, розвинений смак, розум, почуття внутрішнього і зовнішнього ритму і темпу, музикальність, щирість, безпосередність, самовладання, винахідливість і т. д. Не останню роль, за думкою видатного режисера, відіграють і зовнішні дані, щоб втілювати здобутки таланту, зокрема хороший голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластика тощо [62].

У працях інших науковців з галузі театральної педагогіки – С. Гіппіус, В. Сімонова, І. Цунського та ін., виділено різноманітні ознаки акторської обдарованості, серед яких – такі психофізіологічні якості, що проявляється у поєднанні підвищеної збудливості нервової системи із здатністю до тонкої регуляції змін психолого-фізіологічного стану; мистецько-культурний розвиток, який проявляється у схильності до естетичної діяльності, в розвинених

художньому мисленні й уяві; виразність і яскравість емоційної реакції на мистецькі твори; здатність до продуктивної і тривалої дії в умовах емоційного стресу; вміння перевтілюватися й самостверджуватися в діяльності рольового, ігрового типу; готовність до легкого, активного переходу від одного виду діяльності до іншого; постійний пошук способів самовдосконалення тощо [20, с. 61].

У музично-психологічних дослідженнях Л. Бочкарьова, О. Єрошенка, А. Костюка, В. Ражнікова, Б. Теплова, значна увага приділяється ролі внутрішньої природи артистизму музиканта: його темпераменту, емоційності й імпульсивності, ступеню урегульованості психічних процесів, здатності до внутрішньо-психологічного й зовнішньо-візуального перевтілення [10; 25; 34; 56; 66].

І. Єргієв, Н. Овчаренко та інші дослідники акцентують увагу на тому, що досягнення артистизму потребує від музиканта мобілізації всіх сфер психічного буття: свідомості, волі, емоцій, натхнення, відповідного розкриття потенційних здібностей, які сприяють успішності виразного, впевненого та артистичного виконавства. З огляду на це, надзвичайно важливою для розвитку артистизму виконавця визнається його інтелектуальна, волюва активність, постійне знаходження в пошуково-виконавському стані слухового, інтелектуально-рефлексивного типу, сформованість навичок адекватної самооцінки та, за необхідністю, пошуково-корекційної діяльності [23; 50].

Увага науковців акцентується на тому, що саме завдяки цим здібностям у музиканта виникає можливість відтворювати змістовно-образну сутність художнього феномену, динаміку розвитку художнього змісту, досягати єдності свідомого застосування комплексу засобів, навичок і умінь виразного виконання та підключеної до цього процесу інтуїції, на основі чого досягається стан творчого, артистичного натхнення. Їх формування зв'язується з органічним поєднанням внутрішніх переживань та способів їх зовнішнього відтворення, взаємним доповненням інтуїтивно-імпровізаційного та споглядально-рефлекторного,

раціонального й емоційного компонентів сценічної, виконавчо-творчої діяльності, стаючи основою багатомірного творчого самовираження й художньо-творчого спілкування у виконавському процесі. При цьому артистизм вокаліста виступає не тільки як атрибут сценічної дії, а й як явище психологічно-емоційної діяльності, складова частина соціально-активної поведінки, спрямованої на здійснення певного роду впливів.

Натомість, як засвідчують праці психологів і фахівців у галузі театральної й музичної педагогіки, якість прояву набутих властивостей артиста в значній мірі залежить від його актуального психологічного стану, особливо, якщо це стосується діяльності в стресових, зокрема – сценічно-виконавських умовах, проявляючись у значній кількості виконавців у стані підвищеної тривожності, в надмірному хвилюванні.

Зауважимо, що йдеться не про відсутність творчого хвилювання взагалі: в цілому хвилювання необхідне під час публічного виступу, воно привносить підвищену гостроту сприйняття і емоційної реакції, дозволяє досягти натхнення і яскравого художньо-сугестивного впливу на слухачів. Такий стан хвилювання К. Станіславський називав хвилюванням продуктивного типу. Одна за його думкою, існує й інший різновид хвилювання, пов'язаний, як правило, не з бажанням найкраще представити художню ідею твору слухачеві, а з хвилюванням за свої результати, що приводить до перенапруженого стану й негативно відбивається на якості виконавської діяльності, тобто є непродуктивним та приводить до виникнення у виконавця так званого «сценічного бар'єру» [59].

Прояв почуття сценічного бар'єру, за даними А.Саннікової, пов'язаний з посиленням широкого спектру таких індивідуальних властивостей особистості, як невпевненість у собі, незадоволення, неврівноваженість, імпульсивність, його кріплення нерідко приводить до страху і паніки, боязні публічної невдачі, низької самооцінки, неадекватності у сприйнятті важких ситуацій, і інших випадках – до депресії, апатії або, навпаки, до агресії [59].

У наукових дослідженнях на цей час ще не склалась одностайна думка про

шляхи подолання сценічного бар'єру. Так, у одних випадках засобами його подолання вважають розвиток творчої уваги, здатності виконавця до її концентрація та розподілу в умовах сценічної діяльності, задля чого рекомендують співаку на сцені «забути» про себе, змусити зосередитися на послідовності конкретних дій і тим самим на перспективі виконавської процесу.

У інших випадках рекомендується «розщепити», поліфонізувати свою увагу, сконцентрувавшись на уяві – передбаченні підготовленого ідеалу та самоаналізі поточного процесу за своїми власними діями (постава, дихання, артикуляція тощо), за своїм зовнішнім виглядом та динамікою розвитку художнього образу. Таким чином, увага виконавця в кожен момент сценічного часу має бути зосереджена на дії, що реалізує конкретну актуальну задачу, але одночасно і на безперервному зіставленні одержуваного результату з бажаним ідеальним чином, що дозволяє навчатись коректувати «по ходу» свої дії. Ця «подвійність спрямованості» сценічної уваги, з'єднання в неї конкретних і перспективних цілей – надзвичайно важливий момент для розуміння психологічного сенсу феномена «сценічного самопочуття», переживання сценічного хвилювання.

Ще одним аспектом індивідуального розвитку творчої уваги визначають здатність до її розподілу, подвійного переживання часу на естраді, а саме – поєднання миттєвого передчуття, передбачення цілого та проживання реальних миттєвостей. Подвійне переживання часу передбачає вміння «роздвоювати» увагу, бути одночасно захопленим творчим процесом і лишатися холодним аналітиком, який нібито спостерігає за собою з боку. Науковці зазначають також, що таке «подвійне» переживання часу потребує здатності до різкого психічного перемикання, розвинутої м'язової реакції, як істотної умови природного (творчого) самопочуття музиканта на сцені, володіння самосвідомістю, прояву творчої волі, керованості автоматизованих співацьких дій та музичного уявлення [42; 43; 60].

У інших працях увага акцентується на тому, що володіння естрадною

витримкою залежить від психічного складу натури, сили нервової системи, досвіду перебування на сцені, а також від здатності дотримуватись загальної інтерпретаційної концепції, поєднаної із здатністю до короткочасних відхилень на основі творчої винахідливості, імпровізації, а також вміння, при наявності похибок, зберігати самовладання і знаходити шлях до їх маскуванню у подальшому перебігу творчого процесу. Особлива значущість надається при цьому завданню перебудови свідомості співака-актора, для чого має відбуватися специфічний вплив волі – активної психічної сили, що викликає синтез всіх складових творчого акту.

Зазначимо, що на вдосконалення таких здатностей спрямована значна кількість психотехнік і тренінгів, розроблених на межі психології й мистецької педагогіки, які на цей час знайшли певне втілення у досвіді дослідників та педагогів-вокалістів [51; 70].

Подоланню негативних проявів сприяє, за думкою А. Саннікової, посилення уваги до рефлексивності особистості, її стимуляції до ретельного аналізу подій і власних станів, поміркованого прийняття рішень; вдосконалення адаптивних властивостей особи, зрозумілих як готовність до нових, неочікуваних та невизначених ситуацій, здатність до швидкого пристосування до них; товариськість, яка впливає на активність особистості у спілкуванні, збагаченні соціальних контактів, здатності орієнтуватись на своє оточення. Важливим є і формування позитивного ставлення до себе, прийняття себе із всіма своїми особливостями, глобальне відчуття своєї цінності, що впливає на ступень упевненості у собі [59, с. 111].

Отже, уважне ставлення до прояву цих властивостей студентів має спрямовувати педагогічні зусилля на досягнення гармонійності, всебічності їх розвитку, що підкреслює значущість планування процесу підготовки магістрантів до виконавсько-артистичної діяльності за індивідуалізовано-компенсаторним принципом з огляду на те, що найважливішим чинником уточнення змісту навчання стає врахування тих індивідуальних особливостей студентів, які є важливими для розвитку їхнього артистизму. На цій основі має

відбуватися стимуляція сильних сторін дарування співака та «підтягування» менш розвинених до рівня більш високо розвинених, корекція співвідношення, наприклад, музично-слухових та вокально-фонаційних здібностей, врахування особливостей його темпераменту, типу соціальної спрямованості, здатності до самоконтролю й корекції власних дій, почуття впевненості у потенційних можливостях, комунікативної активності тощо.

Отже, у вирішенні цих завдань велику роль відіграє і розвиток здібностей майбутнього фахівця. Перш за все, зазначимо, що науковці визначають загальні та спеціальні здібності. До перших відносять узагальнені можливості, які розкриваються у широкому колі певних видів діяльності: пізнавально-науковій (інтелектуальні здібності), художній (емоційно-суттєві здібності), практичній (розумово-дієві) тощо. Спеціальними здібностями навівають такі властивості індивіда, розвиток яких зумовлює успішність у певній галузі діяльності. Так, здатність до наукової роботи, яка позначається на результатах спостереження, володіння інтелектуальними навичками узагальнення, аналізу даних та відкриття нових закономірностей, по-різному проявляється в науково-математичній, історичній, хімічній наукових галузях, а природна здатність до тонкого диференціювання звуковисотних та метроритмових відношень у сукупності з яскравим проявом емоційності може стати основою успішної діяльності як хореографа, так і музиканта – у залежності від інших природних завдатків, зокрема – м'язово-рухових. Крім того, на досягнення особистістю успішності в руслі певного музично-виконавського фаху, суттєво впливають його фізичні особливості: гра на контрабасі, наприклад, потребує високого зросту, успішне навчання гри на скрипці потребує певної конституції руки, спів – певної якості співочих м'язів тощо.

За Б. М. Тепловим, розвиток здібностей зумовлений як задатками, що являють собою анатомо-фізіологічні особливості індивіду, так і процесом їх розвитку. При цьому цей процес здійснюється як стихійно, під впливом життєвих обставин, оточення особистості, так і в результаті цілеспрямованого навчання й виховання, а також самонавчання й самовдосконалення – за рахунок

здатності психіки людини до гнучкого пристосування, яка проявляється у реалізації компенсаторної функції психічних процесів [66].

Узагальнюючи, в характеристиці комплексу зазначених індивідуальних особливостей майбутніх викладачів вокалу виділимо такі рівні їх прояву: психофізичний, особистісно-психологічний, особистісно-соціальний. Найбільш суттєву роль в числі яких, з погляду значущості для виконавського артистизму, відіграють:

– блок психофізіологічних задатків, визначальних для сенсорної чутливості, витривалості, мобільності, гнучкості нервової системи, швидкості реакції та утворення довільних рефлексів;

– блок психологічних особливостей, які впливають на якість артистичних проявів, у тому числі – і в ситуації прилюдного виконавства, зокрема здатність до розподілу уваги, працездатність, емоційність, темперамент, сценічну увагу;

– блок характерологічних властивостей особистості, які проявляються у її поведінкових звичках, здатності до саморегуляції своїх психологічних станів, сугестивності, ступені ініціативності тощо;

– блок природних спеціальних музичних та фонаційно-співочих завдатків (музично-слухові здібності, музична пам'ять, співочий діапазон, сила, тембр голосу тощо);

– блок когнітивно-художніх властивостей (освіченість, навченість, широта ерудованості, володіння інтелектуальними вміннями, які впливають на глибину проникнення співака у художній сенс твору тощо);

– блок художньо-творчих властивостей (активність, потреба в оновленні й самовдосконаленні, яскравість фантазії, асоціативних уявлень, здатність до індивідуальної та колективної імпровізації тощо);

– блок комунікативно-виконавських властивостей, які забезпечують надійність в складній сценічній (нерідко – стресовій) ситуації.

Їх удосконалення, як було зазначено вище, зумовлене низкою факторів як онтогенетичного, так і соціального характеру, при чому, чим більш низьким є рівень прояву зазначених властивостей індивіду, тим менше вони піддаються

педагогічному впливу, і, навпаки, чим більш високим, «надприродним», є рівень прояву особливостей людини, тим більш значущу роль відіграють чинники середовища, виховання, самоорганізації особистості.

Так, неможливо змінити тип темпераменту особистості, натомість, у людей з однаковим типом темпераменту може сформуватися і нестримний тип поведінки, і здатність до самообмеження й емоційно-вольової саморегуляції. Тому природна емоційність та імпульсивність ще недостатні для досягнення виразності й артистизму в галузі музично-виконавської діяльності: ці властивості мають стати «керованими», поєднатися з технічною осначеністю музиканта, збагатитись знаннями й переживаннями прийняття й досвіду виконання різностильових, формотворчих, художньо-виразних завдань, усвідомлення особливостей динаміки їх розвитку, закладених у будові твору.

Отже, природна експресивність музиканта, його здатність до емоційної сприйнятливості, стають запорукою творчих досягнень за умов набуття здатності особистості керувати своїми емоційними станами, творчим самопочуттям, відіграють важливу роль у становленні виконавського артистизму співака. Натомість удосконалення цих навичок у музично-навчальному процесі відбувається, як правило, стихійно і в значній мірі залежить від інтуїції викладача, адаптивних властивостей студента, особливостей навчально-освітнього середовища тощо. Тому не дивно, що, як показують практика та здійснена на констатувальному етапі даного дослідження діагностика, стандартні методики не забезпечують повного розкриття потенційних можливостей студентів у галузі артистичного виконавства.

Таким чином, стимулювання особистісно-фахової зрілості магістрантів у єдності загально-художньої освіченості, вокально-фахової компетентності та емоційно-вольової підготовленості до артистично-сценічного виконавства.

Звернемо також увагу на те, що в суміжних з музично-виконавським мистецтвом видах художньої діяльності існує комплекс методик, які спрямовані саме на позитивний вплив на ті чи інші властивості виконавців. Зрозуміло, що їх застосування у специфічній галузі вокального виконавства потребує

відповідної адаптації, натомість корисність їх впливу на формування певних аспектів виконавської майстерності й артистизму не викладає сумніву.

У останні десятиріччя інтенсивно розвиваються і методики, засновані на використанні впливу мистецьких видів діяльності на психічний розвиток людини, що склався у цілий напрям в лоні так званої «Арт-терапії». Їх особливістю є те, що враховуються особливості музичного феномену як засобу заспокоєння або активізації психічних станів, реалізації підсвідомого впливу музичного мистецтва на психічні стани особистості, ефект яких відомий суспільству ще з часів стародавніх цивілізацій. Отже, ці знання можуть також ефективно використовуватися у процесі добору музичного репертуару, роботи над втіленням його виразних властивостей.

Варто звернути увагу і на розробку суто психологічних тренінгів, заподіяння яких набуло певної популярності у останні десятиріччя. Застосування вироблених в їх межах методик, зокрема методів самонавіювання, самопідтримки, що спрямовані на вдосконалення психічних станів, процесів і властивостей людини, адаптовані до музично-мистецьких завдань, також заслуговують на увагу в наукових дослідженнях та відповідного застосування в сучасній педагогічній практиці. Отже, психотехніки, розроблені на межі психології й мистецької педагогіки, мають знайти своє місце у процесі формування виконавського артистизму вокалістів.

Інноваційні методики стосуються також і формування вокально-фахової компетентності магістрантів: тенденція до пошуку інтерактивних методів, спрямованих на максимальне розкриття природних вокальних завдатків, художньої обдарованості кожного співака, його потенційних можливостей, все більш активно привертають увагу науковців. До них ми відносимо дослідження В. Ємельянова, В. Морозова, Р. Юссона в галузі удосконалення фонаційних навичок, посилення ефективності й надання всебічності навчальному процесу [24; 45; 76]. Сучасні психологічні дослідження показали, що, завдяки асоціаціям емоційного, художнього плану, у свідомості композитора під впливом музичних вражень і творчої уяви зароджується музичний образ, який стає основою його

Мета – формування виконавського артистизму магістрантів – майбутніх викладачів вокалу

Наукові підходи: гуманістичний, акмеологічний, індивідуально-особистісний, синергійний, герменевтичний, технологічний, творчо-інноваційний. Гедоністичний

Принципи: цілісності інтерпретаційно-концептуального, вокально-інтонаційного та візуально-зовнішнього складників у досягненні співаком зрілого артистизму; діалектичної єдності музично-теоретичних знань та емпірично-виконавського досвіду в розробці й втіленні художньо-інтерпретаційної моделі твору; поетапного зростання самостійності й творчої активності магістрантів; взаємозв'язку фонаційно-технічного, виконавсько-інтонаційного та візуально-виразного компонентів у створенні художнього образу; забезпечення діалектичної єдності свідомого й підсвідомого, автоматизованого й інноваційно-пошукового, логіко-дискурсивного та інтуїтивного, диференційованого й цілісного способів пізнання й виконавської творчості; компенсаторно-розвивальної індивідуалізації навчання; активізації фасилітативно-спонукального потенціалу вокально-педагогічних ситуацій; формування художньо-комунікативної установки співака.

Педагогічні умови: забезпечення на заняттях художньо-творчого клімату, комфортного для вдосконалення у співаків виконавського артистизму; стимулювання особистісно-фахової зрілості магістрантів у єдності загально-художньої освіченості, вокально-фахової компетентності та емоційно-вольової підготовленості до артистично-сценічного виконавства; застосування інноваційних методів формування виконавського артистизму, напрацьованих у різних сферах діяльності та адаптованих до завдань дослідження.

Етапи і методи формувального експерименту: *1-й – організаційно-мобілізаційний етап:* забезпечення художньо-творчого клімату занять, менторсько-діалогічний стиль педагогічного спілкування, консультативна форма керівництва, партисипативний метод ведіння занять, активізація фасилітативно-спонукальної функції педагогічної комунікації, створення ситуацій успіху, тренінги на релаксацію та позбавлення від психологічних та м'язово-фізичних затисків, вдосконалення регулятивних та емоційно-вольових властивостей за допомогою технік психологічної самопідтримки й самопереконання.
2-й формувально-накопичувальний етап: застосування інтерактивних методів проведення лекцій («проектний метод», методика «мішаного заняття», «мозковий штурм», диспути, обговорення й обмін думками); цілісний і порівняльний аналіз творів; оцінно-аналітична характеристика вокально-виконавських, поетичних, зображальних творів, феноменів хореографічного мистецтва; розробка віртуально-інтерпретаційної моделі вокальних творів.
3-й художньо-результативний етап – творчо-рольові ігри адаптовані з театральнo-класичної та спонтанно-імпровізаційної педагогіки; адаптовані психологічні тренінг на концентрацію сценічної уваги й досягнення натхненного сценічного самопочуття, техніка «сценічного одиноцтва», діалогово-вербальна та вокальна імпровізація, варіювання сценічного образу вокально-інтонаційними та зовнішньо-пластичними засобами, комунікативно-сугестивні прийоми організації уваги слухачів, реалізація інваріантів інтерпретації в академічній, конкурсній, студентсько-самодіяльній, концертній, викладацькій діяльності.

Структурні компоненти виконавського артистизму

мотиваційно-мобілізаційний

мистецько-компетентнісний

вокально-технологічний

творчо-інтерпретаційний

виконавсько-комунікативний

Критерії оцінювання рівнів сформованості виконавського артистизму

ціннісно-спонукальний

пізнавально-креативний

фонаційно-виконавський

герменевтично-змістовий

сценічно-регулятивний

Результат – сформований виконавський артистизм майбутніх викладачів

Рис. 1. Модель формування виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу

творення.

У їх застосуванні виділимо декілька напрямів, визнаних педагогічною наукою й практикою, як найбільш «болючі» й такі, що майже не піддаються педагогічному впливу. До їх числі відносимо адаптацію та застосування методик із суміжних мистецьких галузей, зокрема – театральної, хореографічної, аналогій та асоціацій на засадах порівняння вражень від творів із галузі образотворчого мистецтва, спрямованих на:

– збагачення художнього уявлення майбутніх фахівців, які закладають основи індивідуальності співака, прояв неповторного комплексу його творчої фантазії, переживань, допомагають досягти втілення уявного художнього образу;

– застосування інноваційних інформаційних каналів, що відповідає інтересам сучасної молоді та дозволяє інтенсифікувати процес їх освіченості в галузі формування виконавського артистизму.

Отже, третьою педагогічною умовою, наявність якої зумовлює успішність формування виконавського артистизму магістрантів-вокалістів, вважаємо застосування інноваційних методів формування виконавського артистизму, напрацьованих у різних сферах діяльності та адаптованих до завдань дослідження.

Таким чином, забезпечення висунутих педагогічних умов має сприяти психологічно-комфортному стану співаків під час занять, стимуляції в них пошуку способів вирішення завдань художньо-інтерпретаційного, вокально-сценічного, комунікативно-сугестивного спрямування, зростання їхньої особистісно-фахової зрілості, здатності до натхненно-творчої, мистецько-духовної самореалізації та комунікації у процесі вокально-виконавської діяльності.

Висновки до другого розділу

На засадах узагальнення даних наукової літератури та осмислення сутності вокально-виконавського артистизму обґрунтовано парадигмальну роль наукових

підходів до вирішення проблем дослідження: гуманістичного, акмеологічного, індивідуально-особистісний, синергійного, гедоністичного, герменевтичного, технологічного, інноваційного. Їх значущість зумовлена обґрунтованістю питань багатовекторного педагогічного впливу на особистість магістрантів, посиленням уваги до демократизації, індивідуалізації навчального процесу, активізації творчих потенцій особистості майбутнього викладача вокалу, його фахової зрілості в єдності індивідуально-характерологічних та суб'єктно-діяльнісних властивостей, підвищенні самостійності художнього мислення, здатності до інтерпретації та вокально-фонаційного втілення задуму і його донесення до слухачів у творчо-синергійному процесі, вирішення поставлених завдань на засадах втілення сучасних інноваційних технологій.

Обґрунтовано принципи, на засадах яких, процес вдосконалення виконавського артистизму має відбуватись найбільш ефективно, а саме, принципи: цілісності внутрішньо-концептуального (змістово-сміслового), специфічно-музичного (вокально-інтонаційного) та візуально-зовнішнього (ситуативно-сценічного) в досягненні зрілого артистизму; принцип забезпечення діалектичної єдності музично-теоретичних знань та емпірично-виконавського досвіду в розробці художньо-інтерпретаційної моделі твору; принцип поетапного зростання самостійності й творчої активності магістрантів у досяганні зрілого вокально-виконавського артистизму; принцип взаємозв'язку фонаційно-технічного, виконавсько-інтонаційного та візуально-виразного компонентів у створенні художнього образу; стимуляції в навчальному процесі діалектичної єдності і протиставлення свідомого й підсвідомого, дискурсивного та інтуїтивного; принцип компенсаторно-розвивальної індивідуалізації, який виражається у включенні особистості на засадах ідеї ампліфікації до широкого кола різновидів художньої діяльності, суміжних із вокально-сценічним мистецтвом; принцип художньо-комунікативної установки виконавця-вокаліста.

Висунуто педагогічні умови впровадження зазначених принципів у процесі вдосконалення виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу, а саме:

– забезпечення на заняттях художньо-творчого клімату, який сприятиме створенню психологічного стану магістрантів, комфортного для прояву їхньої творчої індивідуальності, налагодження особистісно-довірливих, діалогічно-менторських стосунків викладача із студентами, позбавлення останніх від психологічних та фізичних затисків;

– формування особистісно-фахової зрілості магістрантів у єдності загально-художньої освіченості, вокально-фахової компетентності, емоційно-вольових та індивідуально-характерологічних властивостей, важливих для реалізації виконавського артистизму в умовах сценічного виконавства;

– застосування інноваційних методів і технологій, які полягають в адаптації тренінгів з практичної психології, менеджменту лідерства й цільової комунікації; використанні методик, напрацьованих в споріднених мистецьких галузях – традиційній та імпровізаційно-спонтанній театральній педагогіці; хореографічній, рухово-пластичного спрямування; впровадженні інноваційних інформаційно-комунікативних технологій задля збагачення фахової ерудиції, рефлексивної свідомості, самостійно-творчої діяльності майбутніх викладачів вокалу.

Перевірка ефективності пропонованих підходів і принципів організації освітнього процесу та обґрунтованих педагогічних умов і методів формування виконавського артистизму магістрантів здійснювалася на наступному, формувальному етапі дослідження, результати якого викладені у третьому розділі дисертації.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления. Когнитивная психология / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1986. –172 с.
2. Акмеология: учебник / Под ред. А.А. Деркача. М.: Издательство РАГС. 2006.– 423 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М., Наука, 2001. – 278с
4. Антонова Н. О., Рибачук Л. І. Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога / Н. О. Антонова, Л. І. Рибачук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 7. – С. 29 - 43.
5. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 90 - 128.
6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. Избранные труды. – Т. 5. – М., 1957. – 378 с.
7. Баланчин Г. Інтерв'ю / Г. Баланчин. [електронний формат] : Режим доступу : [<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1626253>
8. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико- технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 34 с.
9. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А.А. Бодалев. – М.: РАУ, 1993. – 10 с.
10. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Л. Л. Бочкарев. – Киев, 1989. – 255 с.
11. Ван Цзяньшу. Формування вокально-виконавських якостей майбутнього вчителя музики / Цзяньшу Ван. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dspace.ltsu.org/jspui/bitstream/123456789/2931/1/E_2015_A7.201.pdf

12. Ван Чень. Сутність поняття «фахова зрілість магістранта-вокаліста» та його компонентна структура. / Ван Чень. – Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені А. Винниченка. – Серія : Педагогічні науки. – вип. 143. – Кіровоград, 2016. – С. 171-174.
13. Ван Чень. Педагогічні умови формування вокально-виконавського артистизму магістрантів музично-педагогічних навчальних закладів / Ван Чень // Наукові записки. – Випуск 150. Серія: Педагогічні науки. –РВВ КДВУ імені В. Винниченка. – м. Кропивницький, 2017. – С. 222-227.
14. Ван Чень. Специфіка й структура виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу та педагогічні принципи його вдосконалення/ Ван Чень. – Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленка. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – № 1. – С. 89 - 94.
15. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис.... канд. пед. наук / Василенко Л. М. – К., 2003. –211с.
16. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 341,с.
17. Гандапас Р. Учимся говорить публично. Цикл лекцій по менеджменту и ораторскому искусству. / Р. Гандапас. [Електронний формат]: Режим доступу: <http://blog.radislavgandapas.com/video-courses/vystupat-publichno/>
18. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колективна монографія / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 160 с.
19. Гиппиус С. В. Сценическая педагогика / С. В. Гиппиус. – Л., 1973. – 267 с.
20. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 206 с.
21. Державна Національна програма «Освіта» (Україна – ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994.

22. Деркач А. А. Акмеолгія. Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
23. Дмитриев Л. Основы вокальной методики / Л. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 676 с.
24. Єргієв І. Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття. Дис. ... д-ра мистецтвознавства / І. Д. Єргієв. – Київ, 2016. – 453 с.
25. Єрошенко О. В. Виразність вокального виконавства: художні та природничі чинники / О.В. Єрошенко. [Електронний формат] : Режим доступу: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura36/31.pdf>
26. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С. Занюк. –К.: Эльга-Ника-Центр, 2001. –352 с.
27. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В двух томах. – Т. 2. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 297 с.
28. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер.– Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1998. – 126 с.
29. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.
30. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974.– 328 с.
31. Кинарская Д. Музыкальные способности /Д. Кинарская. – М., 2004. –121с.
32. Коган Г. М. Парадоксы об исполнительстве / Г. М. Коган // О музыке. Проблемы анализа : сб. ст. – М. : Сов.композитор, 1974. – С. 344 – 360.
33. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А.В. Козир. – Режим доступу: <http://www/culturalstudies.in.ua>

34. Костюк А. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / А. Г. Костюк. – Київ, 1965. – 123 с.
35. Корноухов М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Д. Корноухов. – М., 2011. – 48 с
36. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки: Теоретические проблем современной буржуазной эстетики / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
37. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ : Теорія і практика управління соціальними системами [Електронний формат]. Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive97.pdf>
38. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.
39. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики / А. Ф. Линенко // Науковий вісник ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – Спец. випуск. – С. 15–21.
40. Малкин С. Ю. Идеи герменевтики в музыкально-педагогическом образовании / С. Ю. Малкин. [Електронний формат]. Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua/view/0.page=1&lang=ru>
41. Маркова Е. Интонационность музыкального искусства : Научное обоснование и проблемы педагогики / Е. Маркова. – К. : Муз. Україна, 1990. – 180 с.
42. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 255 с.
43. Міщанчук В. М. Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. М. Міщанчук. – Київ, 2015. – 20 с
44. Морено Дж. Театр спонтанности / Пер. с англ., авт. вступ. ст. Б. И. Хасан / Дж. Морено. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. – 247 с.

45. Морозов В. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. Морозов : ИП РАН, МГК им. П. И. Чайковского, Центр «Наука и искусство». – М., 2002. – 496 с.
46. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (К проблеме анализа) / В. Москаленко. – К. : Мин. культ. Украины, КГК, 1994. – 157 с.
47. Мочерний С. В. Синергетичний підхід в економічному дослідженні / Мочерний С.В. // Економіка України. – 2001. – № 5. – С. 44-51.
48. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
49. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
50. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методика [Монографія]. / Н.А. Овчаренко. – Кривий Ріг, 2014. – 398 с.
51. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / за ред. О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
52. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [монографія] / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 272 с.
53. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И. П. Павлов. – Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1950. – 264 с.
54. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: дис... канд. пед. наук / Г. П. Панченко. – К. 2008. – 230 с.
55. Полянська В. Педагогіка синергії як розвиток ідей креативної педагогіки співробітництва. [Електронний формат]. Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2010/S2090.pdf>

56. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Г. Ражников. – М., 1993. – 70 с.
57. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс. // К истории психологии. Тексты. – М. 1988. – 340 с.
58. Рыбкина Т. Музыкальное восприятие: пластические образы ритмоинтонации в свете учения Б. Асафьева / Т. Рыбкина. Автореф. дис... канд. искусствоведения. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.
59. Саннікова А. О. Особливості переживання сценічних ба'єрів / А. О. Саннікова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Част. II, № 26 (50). – С. 144–147.
60. Силантьева И. И. Проблема перевоплощения в вокально-сценическом искусстве : автореф. дис. ... д-ра искусствозн / И. И. Силантьева – М. : МГК, 2008. – 42 с.
61. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций / П. В. Симонов. – М.: АН СССР, 1962. – 139 с.
62. Станиславский К.С. Собрание починений / К. С. Станиславский. – М., 1957. – Т. 4. – 119 с.
63. Субетто А. И. Основы социального менеджмента / А. И. Субетто, В. Г. Чумак. – М. 1999. – 441 с.
64. Тараева Г. Р. Интерпретация музыкального содержания: конвенции культуры и модификации / Г. Р. Тараева // Музыкальное содержание: современная научная интерпретация: Сб. науч. ст. – Ростов н/Д: Ростовская гос. коне., 2006. – С. 46-71.
65. Тельшева Н. Н. Интерпретационная культура учителя искусства / Н. Н. Тельшева // Педагогика искусства. – 2009. – №3. – С. 171–175.
66. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 1947. – 347 с.

67. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореф. ... д-ра пед. наук / В. І. Федоришин. – К. 2014, – 46 с.
68. Федоров Е. Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности / Е. Федоров // Вопросы психологии. – 1984, №4. – С. 101 - 104.
69. Хуан Цзя. Мистецтво концертмейстера в синергійного аспекті (на матеріалі камерної вокальної музики) [Текст]: автореф. ... канд. мистецтвозн. / Хуан Цзя. – Одеса, 2015. – 19 с.
70. Чередниченко Т. В. Герменевтика музыкальная // Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 133 с.
71. Чжоу Лі. Гуманістичні основи підготовки майбутніх співаків з КНР в системі української музичної освіти / Чжоу Лі // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. – Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2015. – № 12. – Ч. 1. – С. 110 – 115.
72. Черкасов В.Ф. Вплив концертної діяльності на виконавську практику студентів музично-педагогічних факультетів / В.Ф. Черкасов // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: – зб. статей. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2007. – Вип. 16. Ч. 2. – С.159-167.
73. Шаляпин Ф.И. Литературное наследство: В 2-х т. / Ф.И. Шаляпин. – М.: Искусство, 1959. – Т.1. – 768с.
74. Штепа О. Феномен особистісної зрілості // Соціальна психологія. – 2005.– №1. / О. Штепа. – С. 62-77.
75. Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки / С. Шип. – Одеса : Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 296 с.
76. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.

Література на іноземних мовах

77. Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. /Уань Юань. – Цзанси, 2002. – 120 с.
78. Allport G. W. Personality: A psychological interpretation / G. W. Allport. – N.Y.: Holt, 1937. – 303 p.
79. Fahrenberg J., Selg H., Hampel R. Das Freiburger Persönlichkeits - inventar – FPI. Freiburg, 2011.
80. Fromm E. The creative attitude in H. Andercon (Ed.). Creativity and its cultivayion. – New York : Harper and Row, 1959
81. King A. Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.), Changing college classrooms: New teaching and learning strategies in an increasingly complex world (pp. 13-38). San Francisco: Jossey-Bass.
82. Luchsinger R., Arnold G. E. Lehrbuch der Stimme und Sprachheilkunde, Ausg., W., 1959.
83. Likert R. New Patterns of Management Hardcover / Rensis Likert. McGraw-Hill Inc., US., 1961. –279 P-
84. Maslow A. Motivation and Personality. New York, 1987.
85. Riding, R.J. and Wigley, S. 'The Relationship Between Cognitive Style and Personality in Further Education Students', Personality and Individual Differences 23. – 1997. – P. 379 – 389.

III РОЗДІЛ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАГІСТРАНТІВ-ВОКАЛІСТІВ ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ

3.1. Організація дослідження та методика діагностики рівня сформованості у магістрантів-вокалістів виконавського артистизму

Експериментальна частина дослідження здійснювалася впродовж 2013-2017-х років на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного навчального закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Участь у практичній частині дослідження брали також студенти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Загальна кількість осіб, що взяли участь у експериментальній роботі – 210 студентів та 16 викладачів з дисциплін: виконавська майстерність (за фахом «вокал»), ансамблеве музикування, теорія і методика викладання вокалу у ВШ, історія вокальної освіти. 36 магістрантів, що отримували освіту за фахом «вокал», взяли участь у формувальному експерименті та склали експериментальну групу (далі – ЕГ), ще 35 з них увійшли до контрольної групи (далі – КГ).

Дослідження охоплювало підготовчий, пропедевтичний та три головних етапи науково-педагогічного пошуку. На пропедевтичному етапі (2013 р.) було опрацьовано науково-методичну літературу, проаналізовано структуру навчального плану та зміст нормативних програм з фахових дисциплін; узагальнено педагогічний досвід підготовки вокалістів у ВНЗ України та інших країн, проаналізовано успіхи українських та китайських викладачів у вирішенні проблем, пов'язаних з підготовкою студентів до артистично-виконавської діяльності, обґрунтовано зміст експериментальної методики, в основу якої покладено методологічні підходи, принципи й методи, зазначені у попередніх розділах роботи.

На першому, організаційно-мобілізаційному етапі (вересень-грудень 2014 року) було розроблено методично-організаційні документи – методичні рекомендації з питань впровадження експериментальної методики, методику діагностики рівня сформованості у студентів виконавського артистизму в процесі оволодіння співочою майстерністю, описано критерії й показники оцінювання рівня його сформованості та здійснено констатувальну діагностику.

Отримані результати з виявлення рівня сформованості виконавського артистизму магістрантів було покладено в основу роботи з формувального експерименту. Зусилля експериментаторів на цьому етапі концентрувались на забезпеченні творчого клімату на фахових заняттях та у позааудиторному спілкуванні (як педагогів із студентами, так і студентів поміж собою) – з метою заохочення останніх до участі в експерименті й стимуляції в них психологічних станів, сприятливих розвитку артистично-творчих потенцій.

На другому, формувально-накопичувальному етапі (січень 2014 – квітень 2015 року) головним було включення студентів у завдання, під час виконання яких у них збагачувалися знання з музичного мистецтва, теорії герменевтики, здатність до глибокого й всебічного аналізу вокальних творів, базові навички емоційно-вольової саморегуляції, вокального виконавства, сценічного поведження. Крім того, магістранти узагальнювали накопичений досвід і знання щодо артистизму, аналізували свої успіхи й невдачі, усвідомлювали особливості своїх потенційних можливостей. Увага студентів також спрямовувалась на свідоме, методично обґрунтоване вдосконалення своїх виконавсько-фонаційних навичок, здатності втілювати емоційно-образний зміст творів, вміння узагальнювати свій досвід у процесі розробки рефератів з методики вокальної освіти та (частково) у магістерських роботах.

На третьому, художньо-результативному етапі (2016 – 2017 навчальний рік) акцент ставився на самостійну, навчально-творчу і концертну діяльність студентів, яка передбачала вироблення ними власної інтерпретаційно-виконавської моделі творів з їхнього репертуару та реалізацію останньої на засадах досягнення єдності інтонаційно-виразних і візуально-театралізованих

засобів втілення, накопичення досвіду донесення художньо-образного змісту твору до слухачів в умовах прилюдного виконавства, застосовування набутих вмінь у процесі роботи із своїми вихованцями на заняттях з постановки голосу. Задля цього застосовувались як традиційні, так й інноваційні методики формування вокально-виконавського артистизму та їх апробація респондентами у власній виконавській і вокально-педагогічній діяльності.

Наприкінці експерименту було здійснено другий діагностичний зріз, проаналізовано, систематизовано і узагальнено отримані результати, сформульовано висновки дослідження та визначено невирішені проблеми з досліджуваного феномену.

Констатувальний зріз діагностики, з якого починалась робота на *першому, організаційно-мобілізаційному* етапі експерименту, здійснювався на основі представленої нижче методики діагностики. В її основу було покладено виявлення ступеня сформованості визначених у попередніх розділах дослідження компонентів досліджуваного феномену: мотиваційно-мобілізаційного, мистецько-компетентнісного, вокально-технологічного; творчо-інтерпретаційного, виконавсько-комунікативного.

Задля цього було вироблено відповідні критерії оцінювання кожного компонента. У обґрунтуванні першого *критерію* враховувалось, що злиття інтересу до діяльності та усвідомлення особистісної значущості досягнення яскравого артистизму, цінності своїх завдатків і потенцій стає джерелом енергійності, цілеспрямованості, стійкості особистості в подоланні внутрішніх та зовнішніх перепон, подолання можливих сценічних бар'єрів, тобто рушійною силою мотиваційно-мобілізаційного компоненту, що зумовило його дослідження на основі *ціннісно-спонукального критерію*. Його першим показником слугувало усвідомлення студентами значущості розвитку вокально-виконавського артистизму в діяльності майбутнього фахівця: адже саме розуміння того, що артистизм є вищою формою підготовленості до вокально-викладацької діяльності, проявом власної обдарованості й оптимально-творчої самореалізації, надихає магістрантів на постійну й творчу

працю, спонукає до самовимогливості й самовдосконалення, мобілізує їх, суттєво впливає в цілому на ефективність навчального процесу.

Відомо, що переконливим підтвердженням ступеня досконалості мотивації навчання слугує прояв активності студентів. Особливо важлива умотивованість і зацікавленість особистості в такій «чутливій» сфері, як сценічно-вокальна діяльність, вдосконалення виконавського де емоційний стан, настроїв суттєво впливають на внутрішній стан особистості, розкриття емоційно-артистичних, творчих потенцій співака. Отже, активність магістрантів свідчить про сформованість мотиваційної сфери та її мобілізуючий, спонукальний вплив на процес удосконалення артистизму, що дало підстави визначити її прояв у якості другого показника.

Не менш значущим для успішного формування мотиваційно-мобілізаційного компоненту артистизму студентів є і те, що перебіг цього процесу має постійно коректуватися самим виконавцем, що потребує володіння виконавця здатності до адекватного рефлексивно-оцінного самоаналізу: відомо, що як занижена, так і завищена самооцінка заважають досягненню успішності у всякого роду діяльності, не сприяють виявленню існуючих недоліків та власних потенцій. У першому випадку цьому заважає стан невпевненості співака, який перетворюється на сценічний бар'єр, страх перед виступом. При завищеній самооцінці особистість не здатна до самоаналізу, виявлення своїх недоліків та їх усунення. Не виключене при цьому і «зіркове захворювання», яке спричиняє негативний вплив на розвиток всякого артиста. Отже, саме адекватність самооцінки співака (у сполученні з усвідомленим і умотивованим ставленням до навчальної діяльності) стає основою успішного вдосконалення вокально-сценічного артистизму. Виходячи з цих міркувань, третім показником даного критерію було обрано адекватність рефлексивно-оцінного ставлення магістрантів до прояву власного артистизму.

У виявленні особливостей сформованості *мистецько-компетентнісного* компоненту артистизму співака ми виходили з того, що досягнення його високого рівня потребує здатності особистості глибоко усвідомлювати сутнісні

закономірності в мисленні й діяльності художнього типу, до орієнтації в різних видах мистецтва, що сприяє усвідомленню специфіки прояву артистизму в музичній діяльності: адже на його якість впливають багатство асоціативних уявлень, сформованих у процесі сприйняття феноменів різних видів мистецтва та набуття досвіду їх осмислення (Б. Асаф'єв, Б. Теплов, Т. Тютюнникова)].

Саме завдяки цим процесам підвищується якість розуміння особистістю глибинної сутності художньо-образного змісту музичних творів, здатність до самостійного й художньо-творчого мислення. Цінність цих знань, мистецької ерудованості міститься у здатності особистості до їх використання в практичній діяльності, перетворення на фахову компетентність, спрямовану на отримання певного результату, що потребує винахідливості й креативності. Отже, задля дослідження ступеня сформованості мистецько-компетенісного компоненту артистизму було обрано *пізнавально-креативний критерій*.

Отже, першим показником даного критерію слугувала загальномузична ерудованість студентів, обізнаність у його різних жанрах і видах, здатність до усвідомлення специфіки та особливостей музичного мистецтва.

Другим показником означеного критерію була обрана музична ерудованість студентів, яка проявлялась у виявленні музично-стильових та інтонаційних особливостей вокально-камерного репертуару, готовність студентів гнучко й цілеспрямовано застосовувати комплекс набутих раніше знань у процесі цілісного та диференційованого аналізу твору, тобто – чинників, які впливають на ступень емоційної виразності, логічності й динамізму виконання, усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між формою і змістом, інтонаційно-образним і виконавським складниками артистичного виконання та в цілому зумовлює досягнення адекватності у втіленні своєрідно-унікального художньо-образного змісту певного феномену.

У встановленні третього показника оцінювання даного критерію було обрано здатність майбутнього фахівця застосовувати свої знання у практичній діяльності, якою в даному випадку слугувало вміння респондентів аналізувати враження від виконавського мистецтва співаків, потрібне як у вокально-

викладацькій діяльності, так і завдання виховувати смаки й музичну свідомість студентів на кращих прикладах співочого артистизму. Здатність майбутнього фахівця застосовувати музично-фахові знання в процесі оцінювання особливостей прояву виконавського артистизму співаками важлива також з погляду того, що така оцінна діяльність потребує розвиненого вокального слуху, наявності музичного смаку, сформованих цілісних та осмислених уявлень щодо потенційних можливостей прояву виконавського артистизму, закладених у творі, здатності критично усвідомлювати досвід сприйняття вокально-артистичних проявів, отже в цілому дає уяву про готовність магістранта реалізовувати свої знання й навички у процесі самостійного осмислення художньо-образного змісту репертуару та засобів його артистично-художнього втілення.

Наступний, вокально-технологічний компонент артистизму слугує необхідною умовою вираження співаком художніх емоції й переживань, відтворення логіки розвитку образного змісту вокальних творів.

Крім того, майбутній викладач вокалу має орієнтуватися у технологічних особливостях фонаційних процесів, володіти механізмами їх формування, сучасними технологіями розучування й підготовки твору до прилюдного виконання, що зумовило обрання *вокально-технологічного* критерію його оцінювання.

Першим показником даного критерію слугувало володіння студентів вокально-технічними навичками, які складають базу якісного виконавства, як-от: спів у високій вокальній позиції, чистого, темброво досконале інтонування, розбірлива, активна артикуляція, помірна вібрація тощо: всі ці навички дозволяють співаку досягти привабливого для слухачів звучання (Л. Грачова [6]).

Натомість не менш важливими для вирішення цього питання є і володіння співака засобами вокальної виразності: здатністю виявляти темброву красу свого голосу, досягати «польотності», яскравості звучання, варіювати динаміку, артикуляцію, досягаючи майстерності тонкого нюансування, динамізму в

художньо-образному розвитку музичного твору тобто застосовувати вокальну техніку задля втілення художнього змісту вокальних творів. Значущість цих навичок зумовила обрання другим показником даного критерію володіння магістрантів вокально-технічними навичками виразно-вокального інтонування.

У обґрунтуванні третього показника зазначеного критерію ми враховували, що у процесі навчання співаки, як правило, відрізняються недостатньо високим рівнем самостійності. Це пояснюється, перш за все, тим, що вокальна діяльність є найбільш складною з точки зору здійснення слухового самоконтролю: по-перше, співак чує себе на основі «внутрішнього сприйняття», яке відрізняється від почутого зовні; по-друге, співак має одноразово і звучати, і слухати себе, при чому задіяними є споріднені м'язи, функції яких є аудіо-слуховими і аудіо-відтворювальними, що ускладнює здатність самоконтролю. (Не випадково більшість педагогів-вокалістів не дозволяє вокалістам-початківцям самостійно співати поза заняттями). Крім того, далеко не всі студенти мають достатню базово-музичну, теоретичну підготовку й досвід самостійної роботи з музичним матеріалом. Не менш важливо, що здатність до самовдосконалення вокально-технічних, фонаційних навичок і вмінь, а пізніше – і до їх формування у студентів, потребує від фахівців самостійної орієнтації у питаннях методики їх формування, володіння новітніми технологіями роботи над вдосконаленням фонаційних навичок та роботи з репертуаром. Отже, володіння вокально-технічними навичками, технікою виразно-вокального інтонування та володіння ефективними технологіями самостійної підготовки вокальних творів до виконання було обрано показниками ступеня сформованості фонаційно-виконавського критерію.

Наступний компонент підготовки магістрантів до артистичного виконавства – творчо-інтерпретаційний, досліджувався за *герменевтично-змістовим* критерієм, який відбивав здатність магістрантів до самостійного й творчого проникнення в сутність авторського замислу та здатності їх інтерпретувати відповідно до своїх індивідуальних особливостей.

У обґрунтуванні показників цього критерію ми виходили з того, що досягнення артистичного виконавства і донесення до слухача замислу автора твору можливе тільки у тому разі, якщо співак здатен сам його емоційно відчувати, осмислити, «вжитись» у характер музичного твору, стати «частиною і сутністю енергетики звукового образу» (Л. Дмитрієв [8], Л. Котова [9]), розробити свою власну модель його інтерпретації. Процес такого вживання-усвідомлення й трактування потребує від музиканта не тільки здатності до емоційно-безпосереднього сприйняття, а й розуміння особливостей стилю, орієнтації в інтонаційних та структурних властивостях музичного феномену, відповідно власним уявленням і художнім асоціаціям, поєднаний в цілісному уявленні про те, яким має бути вокально-виконавське трактування цілісного образу, тому цей показник був сформульований як здатність до розробки віртуально-інтерпретаційної моделі вокального твору.

Другим показником даного критерію було обрано здатність магістрантів до самостійного практичного втілення розробленого ними інтерпретаційно-виконавського плану твору, знаходження засобів виконавської виразності в єдності вокально-інтонаційних і зовнішньо-виразних прийомів втілення динаміки його художнього розвитку, відповідно власній індивідуалізованій манері, фонаційно-виконавськими особливостям, зазначений як здатність обирати й застосовувати засоби вокально-виконавської виразності у процесі самостійної підготовки творів до виконання.

Враховуючи те, що сценічна діяльність відбувається в різних умовах, а на характері виконавських дій мають відбиватися і особливості аудиторії (вік, ступень підготовленості, психологічний стан), і акустичні умови виконання, і фізичний та емоційний стан самого співака, що потребує від нього здатності пристосуватися до зазначених обставин, додавати певних відтінків у характер вокально-артистичних проявів, третім показником даного критерію було обрано здатність магістрантів до варіативного втілення власної інтерпретаційної моделі твору.

У визначенні критерію сформованості виконавсько-комунікативного

компоненту виконавського артистизму співаків ми виходили з того, що сценічно-прилюдне виконавство є особливою ситуацією, в якій діюча особа знаходиться під оцінювальною увагою присутніх та має вирішувати надзавдання – захопити їх своїм виступом, переконати власним тлумаченням авторського задуму, тобто діяльності, яка потребує певного комплексу особистісних властивостей, сили волі, самоволодіння, здатності долати надмірне хвилювання тощо [9]. Відтак, задля визначення міри сформованості даного компоненту було обрано сценічно-регулятивний критерій оцінювання виконавсько-комунікативного компоненту.

Його першим показником було обрано здатність магістрантів до сценічної емоційно-вольової саморегуляції задля цілеспрямованого творчого перевтілення й утримання певного емоційного стану, важливого для співака в його виконавській діяльності.

Велике значення для здійснення враження на аудиторію має також вміння виконавця встановлювати контакт з концертмейстером, із своїми партнерами-ансамблістами, вміння узгоджувати з ними свої дії, для чого від співака потребуються сенситивність, емоційна чуйність, емпатійність, які у сукупності забезпечують ситуативно-сценічне порозуміння, взаємну підтримку, досягнення синергійності у сумісних виконавських діях. З врахуванням зазначеного вище, другим показником цього критерію обрано здатність магістрантів до комунікації як творчої співпраці.

Натомість, центральним завданням виконавства є здійснення художньо-сугестивного впливу на слухачів, здатність до сценічно-виконавського впливу на них, що зумовило обрання здатності до сценічно-виконавської комунікації співака у сценічно-виконавській та навчально-викладацькій формах її реалізації третім показником сформованості даного критерію.

Перелік критеріїв та показників встановлення рівня сформованості у магістрантів виконавського артистизму подано в таблиці 3.1.

Збір інформації у процесі діагностики здійснювався такими методами, як анкетування, тестування, включене спостереження, аналіз та оцінка самостійної

Таблиця 3.1.

Компоненти виконавського артистизму та критерії й показники їх сформованості

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційно-мобілізаційний	ціннісно-спонукальний	усвідомлення значущості формування вокально-виконавського артистизму співака; активність у вдосконаленні власного вокально-виконавського артистизму; адекватність рефлексивно-оцінного ставлення магістрантів до прояву вокально-виконавського артистизму
мистецько-компетентнісний	пізнавально-креативний	загально-мистецька та музично-фахова ерудованість; ерудованість студентів стосовно прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності; здатність застосовувати фахові знання задля аналізу прояву виконавського артистизму співаками;
вокально-технологічний	фонаційно-виконавський	володіння вокально-технічними навичками; володіння технікою виразно-вокального інтонування; володіння технологіями самостійної підготовки вокальних творів до виконання
творчо-інтерпретаційний	герменевтично-змістовий	здатність до розробки віртуально-інтерпретаційної моделі вокального твору; здатність обирати й застосовувати засоби вокально-виконавської виразності у самостійній підготовці вокального твору до виконання; здатність до варіативного втілення інтерпретаційної моделі твору
виконавсько-комунікативний	сценічно-регулятивний	здатність до сценічної емоційно-вольової саморегуляції; здатність до комунікації як творчої співпраці; здатність до сценічно-виконавської комунікації

творчої роботи досліджуваних незалежними експертами, узагальнення останніми даних, отриманих у процесі візуальних спостережень за сценічною поведінкою студентів, аналіз відео-документації, самозвіти респондентів.

Розглянемо процедуру діагностування за першим – ціннісно-спонукальним критерієм. Міра усвідомлення магістрантами значущості розвитку вокально-виконавського артистизму встановлювалась на засадах бесіди й тестування. Аналізу підлягали висловлювання студентів про те, наскільки високо вони оцінюють свої потенційні можливості високохудожнього, артистичного виконавства, які аспекти власної підготовки до якісної вокально-викладацької діяльності вони вважають достатніми, а які – незадовільними, наскільки вони обізнані із сучасними інноваційними пошуками способів удосконалення виконавського артистизму в суміжних мистецьких галузях та у вокальному виконавстві тощо.

Крім того, магістрантам пропонувались тести, в яких вони мали підкреслити певний варіант відповіді на запитання щодо їх значущості для розвитку артистизму за 4-бальною шкалою. Наводимо приклади запитань (повністю зміст тестів подано в ДОДАТКУ А).

– Артистизм співака – це:

- а) головне, на що реагує публіка;
- б) не дуже важливий, головне – як звучить співак;
- в) характеристика співака, яка має доповнювати якісне звучання твору;
- г) має тісно зливатись із виразністю співу в цілісному образі;

2. На заняттях з вокальної майстерності:

- а) мають закладатись основи виконавського артистизму;
- б) розвиток виконавського артистизму є одним з провідних показників його фахової майстерності;
- г) навчатись артистизму важливо, але спочатку потрібно навчитись якісному інтонуванию;
- д) артистизм закономірно проявиться у обдарованих співаків і т.д.

Отже, кожен студент міг надати до 10 вірних відповідей, які були перетворені у 4-бальну шкалу таким чином: від 10 до 9 відповідей оцінювались у вищий бал – 4; надання респондентом від 8 до 6 правильних відповідей оцінювалось у 3 бали; від 5 до 4 – у 2 бали, 3 відповіді й менше – у

1 бал.

Ступінь активності студентів у вдосконаленні власного артистизму визначався на основі спостереження за їхнім ставленням до процесу роботи над артистизмом в аудиторних заняттях, в самостійній домашній роботі. Крім того, здійснювалось опитування магістрантів з метою виявлення ступеня свідомого ставлення до питань вдосконалення власного артистизму.

З цією метою вони мали відповісти на запитання: «Як Вам здається, Ви достатньо уваги приділяєте розкриттю Ваших потенційних можливостей виконавського артистизму в співі?». Респонденти мали обрати одну з відповідей: а) так, я нерідко розмірковую над цим питанням, читаю літературу, обговорюю проблеми питання з викладачами; б) час від часу я розміркую над цим питанням, читаю рекомендовану викладачами літературу; в) інколи звертаю увагу, особливо під час підготовки до виступу; г) заважає концентрація уваги та техніці співу. тексті твору.

Якщо у процесі роботи респонденти не тільки охоче виконували поради викладача, а й вносили власні пропозиції, дискутували з приводу трактування образу, проявляли власну ініціативу в пошуку варіантів, цікавились спеціальною літературою та проявляли інтерес до якості артистичних проявів інших студентів, відомих співаків, цікавились творчими проявами виконавців в суміжних видах мистецтва (драматичному, хореографічному), вони оцінювалися в 4 бали. Якщо ці ознаки проявлялися нестабільно, респондент оцінювався у три бали. Частковий прояв інтересу студента до засобів вдосконалення власного артистизму оцінювався двома балами; студенти, які проявляли відносну байдужість до якості прояву артистизму в процесі співу, отримували один бал.

Ступінь адекватності рефлексивно-оцінного ставлення до сформованості власного артистизму магістрантів перевірявся методами бліц-тестування та зіставлення самооцінки й експертної оцінки виконання студентами творів з їх репертуару.

Відповідно змісту тестових завдань, студенти мали відповісти на такі

запитання:

- Чи звертаєте ви увагу на ступінь артистизму, коли аналізуєте свої виступи:
 - а) так, обов'язково;
 - б) як правило, так;
 - в) звертаю, але не завжди;
 - г) рідко, бо мені більш важливо, наскільки правильно я виконав всі вокально-фонаційні завдання;
 - д) інше (визначте).
- 2. Як Ви оцінюєте свої досягнення у ступені артистизму втілення художньо-образного змісту творів? (Високо, достатньо, задовільно, незадовільно).
- 3. Що Вас не задовольняє у виконанні вокального репертуару з погляду прояву власного артистизму? _____
- 4. Що Вам, на Ваш погляд, вдається у виконанні вокального репертуару з погляду прояву власного артистизму? _____
- 5. Що б Ви бажали вдосконалити у виконанні вокального репертуару з погляду прояву власного артистизму? _____

Аналогічне оцінювання здійснювали експерти за 4-бальною шкалою за такими критеріями:

- емоційна яскравість, виразність інтонування (1, 2, 3, 4);
- логічність та динамізм розвитку художнього образу твору (1, 2, 3, 4);
- зовнішні прояви артистизму (у ході, поставі, міміці, жестах) (1, 2, 3, 4)
- орієнтованість процесу виконання на спілкування із слухачами (1, 2, 3, 4).

Отримані результати зіставлялися з оцінками експертів таким чином: якщо вони збігалися із самооцінкою студента на 90 – 100 відсотків, стан адекватності його самооцінки, рефлексивної свідомості оцінювався у 3 бали. Респонденти, оцінки яких збігалися із даними експертів на 75 – 89 відсотків, отримували 4 бали. Якщо ці результати збігалися на 50 – 75%, оцінка дорівнювала 2-м балам. 1 бал отримували респонденти, якщо збіг оцінок дорівнював 49% та менше.

Результати діагностики за цим критерієм подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.2.

**Результати констатувального зрізу
за ціннісно-спонукальним критерієм**

Бали	Показники							\bar{x} у %
	Усвідомлення значущості формування виконавського артистизму співака		Активність у вдосконаленні власного вокально-виконавського артистизму		Адекватність рефлексивно-оцінного ставлення до прояву вокально-виконавського артистизму			
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%		
Експериментальна група								
4	2	5,6	3	8,3	1	2,8	5,6	
3	8	22,2	8	22,2	6	16,7	20,4	
2	11	30,6	12	33,3	11	30,6	31,5	
1	15	41,7	13	36,1	18	50,0	42,6	
Контрольна група								
4	2	5,7	3	8,6	1	2,9	5,7	
3	7	20,0	8	22,9	6	17,1	20,0	
2	13	37,1	11	31,4	10	28,6	32,4	
1	13	37,1	13	37,1	18	51,4	41,9	

Як бачимо, за першим показником – міра усвідомлення значущості розвитку виконавського артистизму у процесі навчання вокаліста, 4 бали отримало в ЕГ 5,6% та 5,7% у КГ, у 3 бали було оцінено в ЕГ 22,2%, в КГ 20,0%; 2 бали в ЕГ отримало 30,6% респондентів, у КГ – 37,1%, а низький бал – 1,– отримала найбільша кількість респондентів – 41,7% у ЕГ та 37,1% в КГ. Зазначимо, що в КГ ці результати були дещо вищими, чим у досліджуваних з ЕГ.

За другим показником, який відображав міру активності респондентів у вдосконаленні власного вокально-сценічного артистизму, в ЕГ 8,3% та 22,2%

отримали високі й достатні оцінки, а 33,3% та 36,1% – задовільні й незадовільні. Дуже близькими до зазначених були й результати діагностики студентів з КГ: 8,6% та 22,9% отримали високі й достатні оцінки, а 31,4% та 37,1% було оцінено у 2 бали.

За третім показником сформованості виконавського артистизму, який визначав адекватність рефлексивно-оцінного ставлення магістрантів до власного вокально-виконавського артистизму, студенти ЕГ та КГ були оцінені відносно більш низькими балами. Так, 4 бали отримало 2,8% респондентів з ЕГ та 2,9% з КГ, 16,7% студентів з ЕГ отримали 3 бали, а в КГ – 17,1,0% . 2 бали у КГ та ЕГ відповідно отримало 30,6% та 28.6% респондентів, а в 1 бал було оцінено половину досліджуваних з ЕГ (50,0%) та 51,4% в КГ. Це свідчить, з нашого погляду, як про об'єктивну складність надання самооцінки співаками, так і про те, що цьому аспекту підготовки студентів до вокально-виконавської діяльності надається недостатньо уваги в навчальному процесі.

Отже, узагальнені результати за цим критерієм склали: за вищим балом – 5,6% та 5,7% у ЕГ та КГ; 20,4% та 20,0% в цих групах оцінено у 3 бали, 31,5% у ЕГ та 32,4% у КГ отримало 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 42,6% та 41,9% отримали в цих групах відповідно найнижчий бал.

Діагностика за другим, пізнавально-креативним критерієм, що характеризував сформованість мистецько-компетентнісного компоненту виконавського артистизму, здійснювалася таким чином: задля визначення ступеня загально-мистецької та музично-фахової ерудованості респондентів ми провели анкетування на виявлення міри музично-теоретичної підготовленості магістрантів за анкетною, розробленою У. Деміром та Н. Кьон, адаптованою відповідно завданням дослідження (ДОДАТОК Б).

За сумою вірних відповідей, які надавали студенти, їх було перетворено в 4-бальну шкалу таким чином: від 10 до 9 відповідей оцінювались у вищий бал – 4; від 8 до 6 правильних відповідей оцінювалось у 3 бали; від 5 до 4 – у 2 бали, 3 відповіді й менше – у 1 бал.

Ерудованість студентів стосовно прояву артистизму у вокально- вико-

навському середовищі відбувалась на основі анкетування. Зміст запитань анкети подано в ДОДАТКУ В. Наведемо декілька прикладів:

2. Чи знайомі Ви з мемуарною творчістю співаків, в якій розглядаються питання виконавського артистизму? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
3. Вам знайомі праці музикознавців, присвячені проблемам виконавського артистизму? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
4. Творчість якого співака надихала К. Станіславського на розробку своєї методики виховання акторів? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
5. Які відомі режисери плідно працювали у оперному жанрі? Наведіть 3-4 приклади (_____)?

Збір даних за третім показником – здатність застосовувати фахові знання у процесі самостійної оцінки виконавського артистизму співаків відбувався на основі виконання оцінно-творчої роботи, яка являла собою створення есе із завданням зробити цілісний аналіз вокального твору (романс І. Шамо «Осіннє золото») та надати порівняльну характеристику його виконанню у запису студента Сергія Іванчука [<https://www.youtube.com/watch?v=uZqEG5KXpGo>] і заслуженого артиста України Олександра Безсалога (імена вокалістів респондентам були невідомі) [https://www.youtube.com/watch?v=T_nDl9hIcK].

Аналіз відповідей оцінювався експериментаторами за критеріями: змістовності, адекватності, повноти характеристики твору; усвідомлення особливостей виконання твору у двох співаків. Якщо есе студента відповідало цим критеріям, він отримував 4 бали. Якщо зміст відповідей був адекватним, але недостатньо всебічним і повним, студент отримував 3 бали. Студенти, роботи яких були, в основному адекватними, але охоплювали тільки частку питань, отримували 2 бали. У 1 бал оцінювались студенти, які робили суттєві помилки у аналізі твору, не могли ясно схарактеризувати особливості виконання твору різними співаками.

У таблиці 3.2. подано дані діагностики за другим критерієм.

Таблиця 3.3.

Результати констатувального зрізу за пізнавально-креативним критерієм							
Бали	Загально-мистецька й музично-фахова ерудованість		Ерудованість студентів стосовно прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності		Здатність застосовувати фахові знання задля аналізу прояву виконавського артистизму співаками		\bar{x} у %
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
	Експериментальна група						
4	2	5,6	2	5,6	0	0,0	3,7
3	10	27,8	9	25,0	5	13,9	22,2
2	11	30,6	10	27,8	15	41,7	33,3
1	13	36,1	15	41,7	16	44,4	40,7
Контрольна група							
4	2	5,7	2	5,7	1	2,9	4,8
3	9	25,7	9	25,7	7	20,0	23,8
2	12	34,3	11	31,4	9	25,7	30,5
1	12	34,3	13	37,1	18	51,4	41,0

Найбільш низькі результати було встановлено за третім показником. Так, у ЕГ та 25,7% у КГ було оцінено у 3 бали. З них видно, що за першим показником – ступень загально-мистецької ерудованості – відносно більша кількість респондентів у порівнянні з попереднім критерієм, 5,6% з ЕГ та 5,7% з КГ отримали найвищий бал; 27,8% – 2 бали і 1 бал отримали близько третини респондентів: у ЕГ їх кількість склала 30,6% та 36,1% відповідно; 34,3% за цими балами – у КГ.

За другим показником – ерудованість студентів стосовно прояву артистизму у вокально-виконавському середовищі, були отримані декілька гірші результати. Так, низькі оцінки отримало в ЕГ 41,7% студентів та 37,1% в КГ.

За третім показником, який характеризував здатність студентів застосувати базові музично-фахові знання в процесі оцінювання виконавського артистизму магістрантів, були отримані найбільш низькі результати: вищий бал в ЕГ не отримав ні один студент, у КГ – 1 досліджуваний (2,0%), 13,9% та 20,0% у двох групах було оцінено у 3 бали; 41,7% та 44,4% – 2 і 1 бал в ЕГ, 2 бали і 1 відповідно в КГ – 25,7% та 51,4%, що свідчить про відносну нерозвиненість оцінних суджень студентів та їхню нездатність застосовувати у цьому процесі задля аргументованої відповіді набуті фахові знання.

Загальний результат за цим критерієм був більш низьким у порівнянні з даними, які були виявлені за першим критерієм: тільки 3,7% у ЕГ та 4,8% у КГ показали високий результат, 22,2% у ЕГ та 23,8% у КГ – достатній, задовільні дані були отримані стосовно 33,3% респондентів з ЕГ та 30,5% з КГ, найнижчі результати продемонстрували за цим критерієм 40,7% у ЕГ та 41,0% студентів з КГ.

Третій, фонаційно-виконавський критерій, відбивав ступінь сформованості вокально-технічних навичок, який визначався експертами на основі незалежного оцінювання під час включеного спостереження за співочою діяльністю студентів під час занять, на репетиціях та у виступах на академічних звітах і концертах, а також у самостійно підготовленому до виконання вокалізу (збірник Ваккаї, №7). Оцінювався рівень володіння студентів технікою вокального інтонування за 4-бальною шкалою за показниками: володіння вокально-технічними навичками, сформованість техніки виразно-вокального інтонування, якість вокального інтонування самостійно підготовленого твору.

Отримані дані за цим критерієм подано у таблиці 3.4.

Як бачимо, за першим показником – володіння вокально-технічними навичками вокального інтонування, респондентами отримано відносно більш високі оцінки, що свідчить про те, що цьому питанню приділяється в навчальному процесі більше уваги. Так, 16,7% магістрантів у ЕГ та 17,1% у КГ отримали вищий бал, 27,8% респондентів у ЕГ та 25,7% у КГ було оцінено у 3 бали, 33,3% та 22,2% з них отримали 2 і 1 бали відповідно в ЕГ та 31,4% і

25,7% – у КГ.

Таблиця 3.4.

Результати констатувального зрізу за фонаційно-виконавським критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	Володіння базовими навичками вокального інтонування		Володіння технікою виразно-вокального інтонування		Володіння технологіями самостійної підготовки вокальному твору до виконання		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	6	16,7	5	13,9	0	0,0	10,2
3	10	27,8	7	19,4	5	13,9	20,4
2	12	33,3	12	33,3	15	41,7	36,1
1	8	22,2	12	33,3	16	44,4	33,3
Контрольна група							
4	6	17,1	4	11,4	1	2,9	10,5
3	9	25,7	8	22,9	5	14,3	21,0
2	11	31,4	12	34,3	13	37,1	34,3
1	9	25,7	11	31,4	16	45,7	34,3

За другим показником – володіння технікою виразно-вокального інтонування, – було отримано більш низькі результати: тільки 13,9% у ЕГ та 11,4% у КГ отримали вищий бал; біля 20% у обох групах було оцінено у 3 бали; 33,3% досліджуваних з ЕГ було оцінено у 2 та 1 бали, а в КГ таких респондентів було виявлено 34,3% та 31,4%. що свідчить про відносну складність опанування навичок виконавської виразності магістрантами.

За третім показником було отримано найбільш низькі результати. Так, 4 бали в ЕГ не отримав ні один магістрант, в КГ – 1 студент. У 3 бали було

оцінено 13,9% у ЕГ та 14,3% в КГ. Переважна кількість респондентів отримала 2 і 1 бали. Їх кількість склала 41,7% і 44,4% у ЕГ; 37,1% і 45,7% у КГ. З цього виходить, що здатність застосовувати набуті навички у самостійній роботі становить для магістрантів суттєву проблему.

Незважаючи на останні результати, загальний рівень підготовки магістрантів за цим критерієм був вищим, ніж за попередніми критеріям (за рахунок перших двох показників). Так, вищий бал отримало 10,2% студентів з ЕГ та 10,5% з КГ, 20,4% і 21,0% студентів з цих груп отримали достатні результати, задовільні дані засвідчено у 36,1% респондентів з ЕГ та 34,1% в КГ. Низькі результати було виявлено у 33,3% магістрантів з ЕГ та 34,3% у респондентів з КГ.

Четвертий, герменевтично-змістовий критерій вивчався за такими показниками, як: здатність до розробки віртуально-інтерпретаційної моделі вокального твору; здатність обирати й застосовувати засоби вокально-виконавської виразності у самостійній підготовці вокального твору до виконання; здатність до варіативного втілення інтерпретаційної моделі твору.

Можливості студентів за першим показником перевірялися в завданні на самостійну розробку студентами віртуальної моделі інтерпретації незнайомого твору. В інструкції студентам рекомендувалось надати стисло характеристику епохи, пануючого в цей період стилю, особливостям літературного тексту. Надалі респондент мав визначити характер твору та розробити план розвитку емоційних станів, який відповідав також їхнім уявленням про художній сенс твору та динаміку його розгортання в часі. Оцінювання цих праць відбувалось за 4-бальною шкалою. Аналізу підлягали: адекватність у визначенні характеру; відповідність у визначенні динаміки розвитку емоційних станів; логічність у доборі засобів виразності, визначення зовнішніх засобів прояву артистизму.

Дані за другим показником вивчалися на засадах виконання студентами завдання на самостійну підготовку даного твору до прилюдного (умовно-концертного) виконання та пояснити вибір засобів виконавської виразності, які він застосував задля втілення художнього змісту твору. Якись самостійної

підготовки творів до артистичного виконання оцінювалась за чотирма ознаками: усвідомленість та адекватність обраних засобів вокально-виконавської виразності, переконливість та доцільна різнобарвність застосованих у процесі виконання твору засобів втілення його художньо-образного змісту.

Третій показник, який характеризував здатність студентів до певної варіативності виконавського сценарію, перевірявся у творчому завданні: магістрантам пропонувалось розучити мелодію твору Е. Гріга «Захід сонця», а потім виконати на зручній склад або голосну як вокаліз, почергового ознайомлюючись з трьома варіантами тексту до цього твору. Першим був переклад російською мовою оригінального тексту датського поета Фредерика Деліуса, в якому переважали пасторальні настрої. Другий варіант становила вільна трактовка тексту твору, створена до дитячого спектаклю «Дюймовочка», в якому мелодія мала звучати як лагідна й ніжна колискова («Скорлупка грецького ореха мене стала колыбелькой, а темно-синие фиалки душистою постелькой. Мне свежий мед приносит пчелка, душистый он и сладкий, а ветерок – дружок веселый – со мной играет в прятки» і т.п.). Нарешті третій варіант пропонувався у підстрочному перекладі першоджерела, з якого ставало ясно, що йдеться про тугу, печаль, розлуку з дорогою людиною через її смерть. Отже, студенти отримували оцінки від 1 до 4 балів залежно від того, наскільки вони вдало, переконливо, тонко змінювали засоби виконавської виразності, відображаючи той чи інший характер, настрої твору, як вони перестроювались психологічно в залежності від зміни тексту (тексти наведено у ДОДАТКУ Г).

У таблиці 3.5. подано діагностичні дані за четвертим, герменевтично-змістовим критерієм. Як бачимо з наведених даних, за всіма показниками високі й достатні результати були зафіксовані у незначній кількості студентів. За узагальненими даними високі оцінки отримало 1,9% – 2,9% студентів ЕГ та КГ, 19,4% та 19,0% – три бали.

Таблиця 3.5.

**Результати констатувального зрізу
за герменевтично-змістовим критерієм**

Бали	Показники						\bar{x} у %
	Здатність до розробки віртуально-інтерпретаційної моделі вокального твору		Здатність обирати й застосовувати засоби вокально-виконавської виразності у самостійній підготовці вокального твору до виконання		Здатність до варіативного втілення інтерпретаційної моделі твору		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	2,8	1	2,8	0	0,0	1,9
3	8	22,2	8	22,2	5	13,9	19,4
2	13	36,1	13	36,1	12	33,3	35,2
1	14	38,9	14	38,9	19	52,8	43,5
Контрольна група							
4	2	5,7	1	2,9	0	0	2,9
3	7	20	7	20	6	17,1	19
2	14	40	12	34,3	12	34,3	36,2
1	12	34,3	15	42,9	17	48,6	41,9

Переважна кількість досліджуваних (43,5% у ЕГ та 41,9% у КГ) не були здатні самостійно інтерпретувати твори, обирати адекватні засоби виконавської виразності, надавати динамічності розвитку художнього образу та варіювати його відповідно змінам у вербальному тексті і були оцінені найнижчими балами.

Наступний, сценічно регулятивний критерій досліджувався за допомогою анкетування, спостереження, узагальнення оцінок незалежних експертів, які спостерігали за поведінкою, стилем спілкування респондентів під час виконання завдання. Його сутність складала парна самостійна робота магістрантів

над ансамблевим твором, який вони мали сумісно підготувати до виконання у співпраці з концертмейстером.

Крім того, у процесі діагностики застосовувались методики опитування за О. Санніковою та А. Санніковою, які досліджували певні властивості особистості та психологічні стани музикантів до і під час публічних, сценічних виступів, що свідчили про наявність або відсутність сценічних бар'єрів, страху перед виступом [16]. Метою здійснених авторами випробувань було виявлення ступеня посилення психологічної напруженості виконавця у зв'язку із завданням публічного виконання програми, міру його готовності до зустрічі із глядачами (екзаменаторами, членами журі, слухачами, студентами). Якісна характеристика змісту переживань виконавців, що впливали на успішність їх діяльності, авторка визначає «хвилювання», яке може проявлятися в його деструктивній формі як прояв «сценічного бар'єру». У зазначеному дослідженні показано, що переживання сценічних бар'єрів супроводжується проявами такими властивостями особистості, як роздратованість, неврівноваженість, сором'язливість, емоційна нестабільність, навіть депресивність пригніченість тощо.

Отже, для виявлення ознак прояву стану сценічного бар'єру студентів було обрано авторський «Тест-опитування схильності до переживання сценічних бар'єрів» [16]. (ДОДАТОК Д).

З метою уточнення психологічного портрету магістрантів також застосовувалось включене спостереження за їхнім станом і поведінкою перед, під час та після виступу у сольному та ансамблевому співі (вокальні дуети). В результаті було встановлено чотири категорії студентів, які відрізнялись за своїми психологічними станами, готовністю до прилюдної вокально-виконавської діяльності й мірою тривожності таким чином:

Група студентів, яких було охарактеризовано, як групу з низьким рівнем готовності до сценічно-виконавської діяльності, намагалась уникнути або відкласти на майбутнє сам момент сценічного виступу, відрізнялась нестійкістю емоційних станів, характеризувалась нездатністю до саморегуляції психічних

станів; ці співаки відчуваючи труднощі у здійсненні самоконтролю за своїми діями, концентрацією уваги як під час роботи у класі й проведення репетицій, так і під час виступу; перед і під час співу на сцені, тобто □ в ситуаціях з високою мірою невизначеності, студенти цієї групи проявляли знервованість, в разі помилок вони «впадали у ступор», губились і були нездатні їх виправити, сприймали виступ не як спілкування з аудиторією або із своїми партнерами по ансамблю, а як «протиставлення». Їхнє сценічне виконання було набагато гіршим, ніж під час останніх репетицій вони часто помилялися, відчували розгубленість. Свої невдачі, відносний неуспіх ці співаки гостро й довго переживали, інколи впадали у відчай; разом із реакціями самозвинувачення, демонстрували ворожість по відношенню до навколишніх осіб, які, на їх думку, були винні в цих невдачах, не націлювались на тривалу й наполегливу роботу над вдосконаленням своїх можливостей. У вимірі за чотирибальною шкалою вони отримували найнижчу оцінку – 1.

Інша група випробовуваних, із задовільним станом сценічної готовності, тобто оцінена у 2 бали, характеризувалась високим рівнем «перед-сценічної» тривожності, емоційної та фізичної скутості, певною замкнутістю, нерішучістю і невпевненістю в собі, підвищеною збудливістю, нестійкістю емоційного стану, дратівливістю; в разі неочікуваних помилок демонстрували безпосередньо під час виступу знервованість; незадоволеність собою, забуваючи про сценічний образ, майже не застосовували прийоми емоційної саморегуляції, їх самоконтроль під час звичайної роботи у класі та на репетиції був нестійким, особливо □ під час самого виступу. Втім, вони усвідомлювали, що причини недоліків мають об'єктивну основу і що треба наполегливо працювати задля підвищення успіху в майбутньому. Їхнє сценічне виконання було набагато гіршим, ніж під час останніх репетицій.

Третя група студентів оцінювалась у 3 бали. Ці студенти характеризувалися достатнім рівнем готовності до подолання сценічних бар'єрів: їм були властиві прагнення до сценічного виступу, переважно оптимістичний настрій, довірливий, емоційно-позитивний стиль творчого спілкування, здатність до

самоконтролю та високого рівня самокритичності. У той же час, їх «передсценічна» поведінка свідчила про певну напруженість, під час виступу вони частково губили контакт із оточенням та самоконтроль, тому якість їх сценічного виконання, у порівнянні з репетиційними досягненнями, мала тенденцію до пониження.

Четверта група магістрантів, з високим рівнем готовності до подолання сценічних бар'єрів, демонструвала високе прагнення до сценічної діяльності, творчу комунікативність, певну захищеність від стрес-факторів, яка базувалась на їх упевненості в собі, оптимістичності і активності. Їхня поведінка відрізнялась відсутністю внутрішньої напруженості, свободи, почуття певного задоволення собою і своїми успіхами, багатством і яскравістю емоційних проявів, природністю її невимушеністю поведінки, здатність до лідерства та до тимчасового прийняття ролі веденого, готовністю до співпраці, екстравертністю, відкритістю, чуйним ставленням до свого оточення. Їхня сценічна поведінка та якість виконавського самоволодіння свідчили про високий рівень самоконтролю, випадкові помилки не викликали серйозних переживань, якість виконання була натхненною, піднесеною, інколи навіть більш високою, ніж під час репетицій. За результатами своїх виступів ці студенти потребували як визнання своїх досягнень, так і критичної оцінки, які сприймали як важливий вказівник шляху до подальшого вдосконалення.

Виконавська комунікативність співака, міра його вокально-художньої впливовості в сценічному виконавстві (третій показник) оцінювались на засадах спостереження за реакцією слухачів під час виступу магістрантів, а також аналізу відео-документації, на якій зафіксовано виступ студента та стан уваги, емоційної реакції аудиторії.

Після виступу кожен студент мав скласти лаконічний звіт, у якому потрібно було оцінити свій виступ, визначити позитивні й негативні враження від реакції слухачів, свої сильні та слабкі сторони у створеному сценічному образі та можливі засоби вдосконалення своїх можливостей. Ці дані враховувались у оцінюванні за третім показником.

Крім того, міра гнучкості студентів стосовно внутрішньо-творчого перевтілення перевірялась у процесі роботи над творами різного характеру. Експерти оцінювали якість втілення сценічного образу за такими ознаками: здатність змінювати емоційний настрій між творами; здатність виявляти контрастні образи у структурних фрагментах твору; здатність виявляти образні контрасти на мікро-рівні (фраза, мотив).

Ступінь художньо-впливової комунікативності співака у сценічному виконавстві перевірялась методами опитування слухачів, спостереження та узагальнення оцінок незалежних експертів. Ознаками, за якими оцінювалися виступи студентів, слугували: увага слухачів, гучність і довгота оплесків.

Ранжування здійснювалося за 12-бальною шкалою, що давало змогу розподілити оцінки слухачів за 4-ма блоками: студенти, які отримували оцінки від 10 до 12, оцінювалися у 4 бали; студенти, які попадали у групу із оцінками у 7-9 пунктів, оцінювались у 3 бали. Від 4 до 6 пунктів – результат дорівнював двом балам, нижче 4 – у 1 бал.

У таблиці 3.6. відображено отримані результати. З наведених даних видно, що за першим показником – здатність до сценічної емоційно-вольової саморегуляції, – високі результати не продемонстрував ні один студент з ЕГ та 5,7% з КГ, у 3 бали було оцінено в ЕГ 25,0% респондентів, а у КГ – 20,0%. Відповідним чином 75,0% магістрантів було оцінено у 1 та 2 бали в ЕГ та 74,3% у КГ.

За другим показником – здатність до комунікації як творчої співпраці, результати були дещо більш високими: в ЕГ 5,6% студентів отримали вищий бал в ЕГ та 2,9% у КГ, 22,2% у ЕГ та 20,0% респондентів – 3 бали, а основну масу студентів у ЕГ було оцінено у 27,8% (2 бали) та 44,4% (1 бали), а в КГ ці дані склали 34,3: та 42,9% студентів.

Завдання, які магістранти виконували у процесі діагностики за третім показником – здатність до сценічно-виконавської комунікації, виявилися надто складними для магістрантів, вищий бал в ЕГ не отримав ні один студент, 3 бали отримало 17,1% досліджуваних, а переважна кількість отримала 2 і 1

бали (34,3% і 48,6% відповідно). У ЕГ були отримані близькі за значенням дані: 0,0% – 4 бали, 17,1% – 3 бали та переважна кількість отримала 2 бали (34,3%) і найбільша кількість – 1 бал (48,0%)

Таблиця 3.6

Результати констатувального зрізу за сценічно-регулятивним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	Здатність до сценічної емоційно-вольової саморегуляції		Здатність до комунікації як творчої співпраці		Здатність до сценічно-виконавської комунікації		
	Абсолют на кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	0	0,0	2	5,6	1	2,8	2,8
3	9	25,0	8	22,2	6	16,7	21,3
2	12	33,3	10	27,8	12	33,3	31,5
1	15	41,7	16	44,4	17	47,2	44,4
Контрольна група							
4	2	5,7	1	2,9	0	0,0	2,9
3	7	20	7	20,0	6	17,1	19
2	14	40	12	34,3	12	34,3	36,2
1	12	34,3	15	42,9	17	48,6	41,9

У цілому було встановлено, що за першим показником – здатність до сценічної емоційно-вольової саморегуляції, високі результати продемонструвало 2,8% магістрантів з ЕГ та 2,9% з КГ, достатні результати було виявлено в ЕГ у 21,3% респондентів, а в КГ – у 19,0%. 31,5% магістрантів посіли задовільний щабель в ЕГ та 36,2% в КГ. Низькі результати

продемонстрували в ЕГ 44,4% респондентів та 41,9% у КГ. Все це свідчить про складність надзвичайно важливого для виконавця завдання та неготовність більшості співаків до його виконання.

Узагальнені дані за всіма компонентами виконавського артистизму вокаліста дозволили визначити середньоарифметичне та встановити і охарактеризувати рівні їх сформованості, а саме: вищий – натхненно-зрілий, достатній – виразно-стабільний, задовільний – виразно-спорадичний, низький – невиразно-фрагментарний прояви виконавського артистизму.

Наводимо дані в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Рівні сформованості виконавського артистизму магістрантів-вокалістів (констатувальний етап діагностики)

Рівні	Критерії (в %)					\bar{x}
	1	2	3	4	5	
Експериментальна група						
Натхненно-зрілий	5,6	3,7	10,2	1,9	2,8	4,8
Стабільно-виразний	20,4	22,2	20,4	19,4	21,3	20,7
Спорадично-виразний	31,5	33,3	36,1	35,2	31,5	33,5
Фрагментарно-виразний	42,6	40,7	33,3	43,5	44,4	40,9
Контрольна група						
Натхненно-зрілий	5,7	4,8	10,5	2,9	2,9	5,4
Стабільно-виразний	20,0	23,8	21,0	19,0	19,0	20,6
Спорадично-виразний	32,4	30,5	34,3	36,2	36,2	33,9
Фрагментарно-виразний	41,9	41,0	34,3	41,9	41,9	40,2

Таких респондентів було виявлено в ЕГ 20,7%, у КГ □ 20,6%.

До задовільного, *спорадично-виразного* рівня було віднесено майбутніх фахівців, які інтерпретували твори стихійно-інтуїтивно, майже не вдаючись до їх аналізу, що зумовлювало нестабільність, непереконливість, недостатню логічність виконання, появлялось у невпевненості й надмірному хвилюванні співаків під час виступу. Ці студенти періодично проявляли готовність до творчого порозуміння з концертмейстером, натомість, здатність до комунікації та здійснення художнього впливу на сприйняття слухачів у процесі виконання творів майже не проявлялися. Кількість респондентів цього рівня дорівнювала 33,5% у ЕГ та 33,9% у КГ.

До низького, *фрагментарно-виразного* рівня сформованості виконавського артистизму було віднесено магістрантів, які потребували значної допомоги викладача в розробці інтерпретаційної моделі твору та в процесі роботи над її втіленням; вокально-технічна оснащеність цих студентів мала суттєві вади, а їхні виразні та сценічно-поведінкові можливості були обмеженими і недосконалими; безпосередньо перед сценічним виступом ці студенти перебували в стані підвищеної тривожності, відчували невпевненість, розгубленість; під час виконання нерідко забували текст, були нездатні здійснювати самоконтроль, встановлювати творчий контакт з концертмейстером та фокусувати увагу слухачів на своєму виступі. До цієї групи було віднесено в ЕГ 40,9%, а в КГ – 40,2% студентів.

Отже, отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що прояв виконавського артистизму на початковому етапі занять магістрантів-вокалістів характеризувався суттєвими недоліками і потребував значної корекції та вдосконалення.

3.2. Зміст досвідної роботи з формування виконавського артистизму в магістрантів у процесі навчання співу

Експериментальна частина дослідження здійснювалася за трьома етапами: організаційно-мобілізаційним, формувально-накопичувальним, художньо-результативним.

На першому, організаційно-мобілізаційному етапі вирішувались питання методичного забезпечення впровадження експериментальної методики та реалізація першої педагогічної умови – створення на заняттях художньо-творчого клімату, як чинника спонукання студентів до підвищення власного співочого артистизму та позбавлення їх психологічних і фізичних затисків, вдосконалення особистісно-психологічних властивостей, важливих для успішного сценічного виконавства.

Досягнення художньо-творчого клімату забезпечувалось насиченням занять яскравими художніми враженнями й емоціями, завданнями на самостійний пошук глибинного сенсу вокальних творів та способів його втілення у співі.

Забезпечення на фахових заняттях та в поза-аудиторних формах комунікації менторського, вільного від авторитаризму, стилю педагогічного спілкування, доброзичливих, особистісно-довірливих стосунків між викладачами й студентами, непрямого стилю керівництва викладачів навчальним процесом, організації викладачами навчального процесу як сумісного із магістрантами професійного діалогу в пошуку способів вирішення складних вокально-технічних та інтерпретаційно-виконавських завдань.

Експериментальна робота охоплювала такі дисципліни, як Методика викладання у вищій школі за фахом «вокал», а також предмети з виконавської майстерності та ансамблевого музикування.

Задля формування у студентів творчого, індивідуалізованого ставлення до виконавської діяльності, усвідомлення значущості вдосконалення артистизму, як ознаки виконавської майстерності, експериментатор пропонував їм прослухати фрагмент концерту для голосу з оркестром Р. Глієра у виконанні Ганни Нетребко (диригент – В. Гергієв) та написати свої припущення: які почуття передає співачка, яким міг би бути вербальний текст, якщо б у основі концерту лежав поетичний твір. (демонструвався відео-кліп – фрагмент репризи з 1 ч. концерту від 4,12 до 6,24 секунди [<https://www.youtube.com/watch?v=oKiQu6LDwOA>]).

Відповіді студентів суттєво відрізнялися, тому їх порівняння допомогло акцентувати увагу магістрантів на тому, що в мистецтві немає однозначних рішень і кожен виконавець свідомо або підсвідомо додає до «об'єктивного» художнього образу свою частку внутрішнього світу, властиве йому розуміння, емоції, вибудовує логіку розвитку художнього образу. Отже, для виконавця важливо не тільки проникати у задум автора, а й прислухатися до власних емоцій, почуттів, навчатися їх поєднувати із знаннями й передавати у співі результати роздумів та свої відчуття.

Крім того, у студентів формувалась установка на те, що й відтворення художніх образів, в силу їх багатозначності, потребує напруження всіх музично-інтелектуальних, емоційно-художніх потенцій, актуалізації власного, особистісно-індивідуалізованого досвіду, його осмислення й узагальнення. Завдяки цьому студенти почали ставитися більш уважно до своїх власних вражень і спостережень, до внутрішнього стану, що збагатило їхню рефлексивну свідомість та активізувало прагнення до постійного збагачення своїх музично-художніх вражень і знань, оволодіння мистецтвом артистичного виконавства.

Не менш важливим на цьому етапі стало вдосконалення емоційно-вольових властивостей співаків, задля чого на заняттях застосовувалися спеціальні вправи й тренінги, спрямовані на:

- вдосконалення в них відчуття психологічної розкнутості, впевненості, самодостатності;
- структурно-регульованого прояву художніх емоцій;
- здатність утримувати творчу увагу в стресово-виконавських ситуаціях.

Вирішення цих завдань заклало базу для всебічної психологічної підготовки співаків на наступних етапах формувального експерименту, зокрема у вдосконаленні емпатійності, емоційної чутливості вокалістів, їхнього сценічного самопочуття, стимуляції комунікативно-сугестивних властивостей, активізації інтуїції, здатності до імпровізаційності у виконавстві.

Розглянемо, яким чином відбувалося вдосконалення цих властивостей у

магістрантів. З метою подолання феномену «затисків» ми виходили з відомого у психофізіології й психіатрії положення про те, що м'язове та психологічне перенапруження, а звідси – й скутість у прояву емоцій, творчого уявлення, інтуїтивно-спонтанних дій є явищами взаємозалежними.

Тому з метою подолання в студентів властивого їм стану скутості, ми звернулися до тренінгів, розроблених у психології та практиці підготовки менеджерів, лідерів, керівників, що спрямовувались на позбавлення індивідом м'язових і психологічних затисків. У їх числі були тренінги на релаксацію та оволодіння технікою самопідтримки, самопереконання, самонавіювання, демонстраційно-образні вправи (В. Міщанчук [11]), методики, пропоновані А. Санніковою [16], вправи на вдосконалення навичок самостереження й самоаналізу стану певних м'язових груп, навчання їх розслабленню, корекції й саморегуляції, вдосконалення вміння діяти з мінімально-необхідною м'язовою (й психологічною) напругою для виконання певних рухових завдань, навичок емоційно-вольової саморегуляції.

Формування навичок самоконтролю за тонічністю й активністю м'язів у процесі вироблення в студентів свободи й невимушеності постави також позитивно впливало на якість вокального дихання, навички його розподілу, вміння довільно й гнучко змінювати динаміку, вокальні штрихи, що дозволяло досягати більшої виразності й різнобарвності вокально-художнього образу.

У числі пропонованих магістрантам вправ також були завдання на здатність дисциплінувати свою музичну уяву й усвідомлювати динаміку розвитку музично-художнього образу. Задля цього студент мав подумки співати добре знайомий твір, тобто уявляти його звучання внутрішнім слухом, і паралельно, у графічній формі, відображати ступінь емоційної напруги й її зміни впродовж всього твору. При цьому дозволялось змінювати висоту та «гущину» ліній, застосовувати різні штрихи, які символізують характер – переривистість, щільність звучання тощо.

Сприяли вдосконаленню навичок самоконтролю і вправи на візуальне моделювання студентами звукообразів за допомогою погляду, міміки, жестів,

пластичних рухів як способу своєрідної «реконструкції пластичного з музичного» (Т. Рибкіна [15]). Цікаво, що, в результаті, значній частці студентів ставало ясно, що їм бракує, по-перше, концентрації творчої уваги, вміння утримувати її на перебігу «музичних подій»; це спонукало магістрантів до роботи над «внутрішньою дисципліною», здійсненням самоконтролю та саморегуляції.

Крім того, студенти дійшли і другого висновку: що їм недостає рухової культури, вміння доцільно застосовувати міміку, жести, що спричинило пошук ними способів вдосконалення своїх можливостей у побуті, танцях, фізичних вправах.

У підсумку, в магістрантів народилась ідея щодо проведення занять із засвоєння елементів хореографії з магістрантами факультету в межах педагогічної практики останніх. Задля її втілення було організовано колективний проект – розробку робочого плану заняття «Хореографія для вокаліста». У процесі його створення студенти самостійно визначили, якими елементами рухової культури вокалісти – виконавці камерного репертуару – мають володіти для того, щоб досягти більшої виразності, артистизму в сценічному виконавстві, знайомилися з методичною літературою.

Звернемо увагу на те, що його забезпечення слугувало і способом узагальнення самостережень магістрантів, і шляхом їхнього заохочення до пошуково-методичної діяльності, і формою оволодіння майбутніх викладачів вокалу навичками розробки методичного оснащення навчального процесу. Включення магістрантів у заняття, здійснені за цим планом, сприяли, нарівні з розвитком в них артистизму, вдосконаленню і почуття ритму, і співацької віртуозності (за рахунок зняття м'язової перенапруги), і навіть вокального дихання (володіння навичками м'язової саморегуляцією) [11; 13].

Ефективним способом сприяння досягненню магістрантами комфортно-розкутого психологічного стану, як передумови розкриття їхньої творчої індивідуальності, збагачення досвіду художніх переживань і перевтілення, стало створення ситуацій успіху, в основі яких лежав добір посильних для

студентів творів (на відміну від тих, що є майже на межі можливостей виконавця). Їх дія мала посилюватися завдяки підтримці найменших успіхів студента, його переконання в тому, що яскраве виконання твору цілком можливе за умов його достатньо вдумливого й старанного опрацювання. Отже, створення художньо-творчого клімату мало сприяти активізації в магістрантів інтересу до вдосконалення свого артистизму та творчого пошуку, здатності до емоційно-вольової саморегуляції, позбавлення скутості й невпевненості на шляху розвитку своїх вокально-артистичних потенцій.

Зрозуміло, що вирішення цих питань відбувалося на тлі загального процесу вдосконалення фонаційно-технологічної підготовки співака. Однак увага студентів концентрувалася на тому, що, хоча співацька техніка є безумовним фундаментом їхньої виконавської майстерності, її головна цінність полягає у тому, що поза нею неможливе втілення тонких емоційних станів і створення художнього образу.

Однак більш детально цим питанням увага приділялась на наступному, *формуально-накопичувальному* етапі експерименту. Головними завданнями цього етапу слугували систематизація й збагачення знань, важливих для набуття артистично-зрілого виконавства майбутніми викладачами вокалу, вдосконалення їхньої технологічно-виконавської бази, оволодіння елементами візуально-сценічного виконавського артистизму. Експериментальна робота охоплювала такі дисципліни, як Історія вокального мистецтва, Практикум з герменевтики, Виконавська майстерність, Ансамблеве музикування, Методика викладання у вищій школі за фахом «вокал». У процесі занять експериментатори актуалізували також знання студентів з психолого-педагогічних дисциплін, що стосувалися закономірностей розвитку загальних і спеціальних музичних здібностей, формування розумових та практичних навичок, специфіки художнього й когнітивного розвитку особистості, постановки художньо-проблемних завдань тощо.

Головними завданнями на цьому етапі слугували:

- цілеспрямований розвиток художньо-пізнавальної активності

студентів, збагачення досвіду художніх переживань, в тому числі – в оволодінні елементами діяльності в суміжних видах мистецтва: літературі, хореографії, образотворчого видах мистецтва, художньо-спортивних видах діяльності, завдяки чому співаки навчалися знаходити способи втілення образу доступними їм засобами співочої виразності, передбачати музично-інтонаційний і образно-драматургічна розвиток музичних феноменів;

- актуалізація музично-теоретичної підготовки вокалістів, яка дозволяє самостійно працювати над музичним текстом, володіти навичками вокального інтонування, осягати причинно-наслідувальні зв'язки між мовленнєвими, виконавсько-виражальними засобами та художнім образом, а звідси – й осмислювати та інтерпретувати твір, вибудовувати його драматургічну концепцію, здійснювати у подальшому музично-фахову самоосвіту;
- вдосконалення на основі науково обґрунтованої та індивідуалізованої методики комплексу технічних навичок і здатності до їх самовдосконалення, що надає співаку можливості технічно досконало, вільно й варіаційно-гнучко їх використовувати в різних художніх контекстах і виконавських ситуаціях;
- формування здатності до рефлексії та адекватної самооцінки своїх артистичних проявів.

Задля збагачення знань, потрібних для проникнення в сутність художньо-образного змісту вокальних творів та здійснення їх художньо-образної, адекватно-стильової інтерпретації; студентів знайомили з механізмами й закономірностями утворення й автоматизації вокально-фонаційних навичок, зокрема їх ролі у втіленні емоційно різноманітних художніх образів; можливостей і способів варіювання навичок інтонаційно-вокальної виразності, оволодіння майстерністю виконавства-спілкування у спеціальних вокально-виконавських вправах, а також навчання візуально-зовнішнім засобам втілення емоційних станів і особливостей художнього образу [4; 6; 9].

Розглянемо комплекс тем, які обговорювалися із студентами на експериментальних заняттях. Перший тематичний блок стосувався забезпечення широкої гуманітарної платформи, знань узагальненого типу – уявлень студентів у галузі культурології, естетики, мистецтвознавства, у тому числі – щодо специфіки художніх емоцій та їх відмінності від емоцій буденних (узагальненість, структурованість, яскравість прояву); визначення головних властивостей художнього образу та особливостей образного мислення (поєднання емоційного й інтелектуального, інтуїтивного й логічного, конкретно-сенсорного й абстраговано-узагальненого компонентів, багатозначність, асоціативність художніх емоцій); поняття авторського замислу, музичного тексту та основ його інтерпретації виконавцем (діалектична єдність об'єктивного й суб'єктивного); своєрідність вокально-камерного виконавства; феномен синтезу вокального, літературно-поетичного, інструментального, драматичного та інших видів мистецтва, що реалізуються у вокально-виконавській творчості. При цьому залучалися знання із суміжних галузей діяльності [4; 6; 9; 12; 15; 18; 20].

Другий тематичний блок стосувався фахових знань зі музично-психологічної й музично-теоретичної освіти, зокрема – проблем розвитку музичних здібностей, основ теорії музичного інтонування, здійснення цілісного й диференційованого аналізу музичних творів (усвідомлення головних принципів будови музичної форми – зіставлення, розвиток, варіювання; способів розвитку музичного матеріалу – мотивного, секвентного, наскрізно-поступового; усвідомлення основ смислового наповнення інтонаційно-виразних, форм. Студентам пропонувалась до обговорення цитата з праці К. Станіславського: «Внутрішня техніка актора полягає в умінні створювати потрібні внутрішні психічні умови для природного зародження дій». Якщо у актора, за думкою Станіславського, розвинена внутрішня техніка, то він може викликати в собі правильне самопочуття, такий внутрішній стан, який складається з ряду елементів: активна зосередженість (сценічна увага); вільне від зайвої напруги тілесне відчуття (сценічна свобода); правильна оцінка

ситуативних обставин (сценічна віра, «відчуття правди» [18, с. 8]. Увага студентів зверталась на те, що саме внутрішній імпульс, за думкою режисера, активізує багату уяву і вірно направляє мускулатуру, вимагаючи від м'язів певного жесту, тому м'язи повинні бути слухняними, підкорятися внутрішнього голосу і (акцентуємо на цьому увагу) – достатньо натренованими.

Виходячи з цього, ми намагалися включати студентів у завдання, в яких процес виховання зовнішньої і внутрішньої техніки здійснювався у взаємозв'язку. Досвідчені майстри ораторського мистецтва рекомендують задля цього звернути увагу на свою манеру ходи, тримання голови, погляд, можливо – додавати легку (скоріше – внутрішню, привітну) посмішку, яка допомагає досягти відчуття розкутої міміки обличчя, зняття підвищеної тривожності. Загально визнаною у вокальному середовищі є рекомендація досягти відчуття впевненості й стрункості корпусу, невимушеної та рівної постави голови, спокійного доброзичливого виразу обличчя [2; 4; 6; 12].

Задля продовження цієї роботи студентам пропонувалось передивитись відео-кліпи з ораторського мистецтва, виступи знаних майстрів камерного співу, наприклад – Б. Гмирі, а саме – його вихід на сцену і засоби концентрування уваги слухачів.

Ми також враховували, що потужним мотивуючим фактором всякого роду діяльності є наявність перспективи, і, навпаки, відсутність привабливої перспективи стає сильним анти-мотиватором. Перевага у цьому процесі віддавалась партисипативним методам мотивування, які уможливлюють оптимізацію мотивуючої функції, особливо – у співвідношенні із зрілими стадіями професійного становлення, досягненням високого рівня фахової компетентності. Таким чином, ми намагалися скоректувати стан мотивації студентів щодо досягнення високої майстерності і виконавського артистизму в умовах сценічного виконавства та виконавства в умовах проведення магістрантами занять з педагогічної практики.

Здійснювався на заняттях і перегляд відео із виступами співаків різного рівня підготовленості, аналіз яких уможлиблював постановку художньо-

проблемних завдань, діалогічну форму спілкування і спрямовувався на розвиток самостійно-оцінного судження студентів, усвідомлення ними особливостей прояву артистизму в творчості різних виконавців.

З метою актуалізації цих знань на лекційних заняттях з історії вокального мистецтва та методики навчання вокалу впроваджувалась інноваційна методика «мішаного заняття», особливістю якої було надання можливості магістрантам самостійно ознайомлюватися з пропонованим їм навчальним та допоміжним аудіо- й відео-матеріалом та перетворювати лекційно-монологічну, інформативну форму викладу навчального матеріалу на діалогічно-пошукову: студенти готували коротке резюме або презентацію з викладом власних міркувань з відповідної проблеми, що стимулювало їхню самостійність мислення, а потім відбувалась дискусія із зазначеного питання.

Наведемо приклад демонстрації роботи над значущістю проникнення виконавця в сутність поетичного тексту. Так, студентам пропонували прослухати й порівняти декілька варіантів інтерпретації й виконання твору С. Рахманінова «Сон» на текст Гейне у перекладі Я. Полонського, а також ознайомитись з дослівним перекладом з німецької поетичного тексту автора. Порівняння тексту першоджерела і російського варіанту дозволило уточнити, що йдеться про мрію й тугу, пов'язані з життям за межами рідної країни і втратою зв'язків з рідними та близькими (див. переклад віршів у ДОДАТКУ Е).

Прослуховувався твір у виконанні Мусліма Магомаєва, Ірини Архипової, Дмитра Прохорова, Марини Тегулович (США, Північна Кароліна, 2006 р.), Дмитра Хворостовського. Завдання полягали в тому, що, по-перше, потрібно було визначити варіант виконання, який справив найбільш глибоке враження; по-друге – зазначити, в якому виконанні образ, створений співаком, був найбільш глибоким і близьким до першоджерела; по-третє – потрібно було проаналізувати інтонаційно-вокальні та зовнішні засоби створення художнього образу, застосовані виконавцями, їх спільні та відмінні риси.

Найбільш високо було оцінено аудіо-запис виконання романсу Муслімом Магомаєвим та відеозапис Дмитра Хворостовського. Цікавим виявився процес

встановлення ознак, за якими досліджувані дійшли такого висновку. Так, у виконанні Мусліма Магомаєва студентами відзначались яскраве протиставлення перших частин (спомин про минуле) та прикінцевої фрази (розчарування сьогоднішнім) засобами зміни темпу, динаміки, пауз на фермато, тобто суто вокально-інтонаційними засобами.

В аналізі запису Дмитра Хворостовського від 2006 року відзначалось, що, поряд з інтонаційно-вокальними засобами, співак здійснює великий вплив зовнішніми засобами виразності, проявляючись через стан занурення у внутрішні переживання, легке покачування головою як свідок глибокого розчарування, виразний погляд тощо. Значний інтерес викликало зіставлення цього виконання із записом 2016 року, що дало привід для розмови про можливість варіювання засобів виразності одним і тим самим виконавцем, динаміку розвитку особистості тощо.

Особлива увага надавалась виконанню творів куплетної форми, власне – умінням досягати динаміки розвитку, задля чого важливо було винайти певні особливості у вербальному тексті й відповідним чином деталізувати характер інтонування й зовнішніх проявів артистизму. На шляху вирішення цього завдання студенти мали оволодіти наступним тематичним блоком, який стосувався закономірностей вокального інтонування (у вузькому розумінні – в світі теорії зонної природи розвитку музичного слуху А. Гарбузова [5], у широкому – як мистецтва емоційно-зумовленого, змістово-сміслового інтонування за Б. Асаф'євим [1]).

У процесі обговорення головних положень теорії Гарбузова увага студентів зверталась на те, що, як довів науковець, озвучення тексту твору музикантами, які працюють не в темперованому строї (струнно-смічкове, вокальне та ін. виконавство), носить не «крапковий»? «точковий»? , точно вивірений за фізичними якостями, а так званий «зонний» характер, з чого виходить, що музиканти використовують певний діапазон (наприклад – звуковисотний), а вибір точної висоти залежить від особливостей музичного стилю (монодійний, гармонічний, поліфонічний) та індивідуальних властивостей самого співака.

Студентам було корисно взнати, що, як довів вчений, саме історично сформована сукупність тенденцій в інтонуванні складає основу художньо-сміслової складової звуковисотної зони, а інші супутні фактори є «випадковими складовими». Увага магістрантів зверталась і на те, що для вокалістів особливо важливими є ці випадкові складові, обумовлені індивідуальністю музиканта, розвитком його ладо-інтонаційного слуху, а також його вокально-технічними можливостями, психологічними факторами, які лежать в основі тонкого, деталізованого втілення емоційних станів. Особлива увага студентів приверталась до того, що техніка вокального інтонування є фундаментом виконавської майстерності, але становить тільки певний крок на шляху досягнення зрілого артистизму.

Важливою на цьому етапі стала робота над підготовкою вокального твору до сценічного виконання. У цьому процесі виділялись етапи: сприйняття й аналіз твору, його вербальної та музично-інтонаційної складових; грамотного озвучення і формування слухового уявлення тексту; інтерпретації як духовної комунікації з автором; формування сценічної готовності, виконавсько-комунікаційного процесу – донесення художнього змісту твору до слухача та наявність зворотного зв'язку як форми реакції останніх.

З цією метою у студентів актуалізувались знання з аналізу музичних творів, усвідомлення сутнісної спрямованості формотворчих моделей (одночасна, двочастна, тричастна, куплетна, варіаційна, наскрізна); розуміння специфіки мелодій декламаційно-речитативного, психологічно-деталізованого типу та співучої мелодії, яка виражає узагальнений характер емоцій, образів; уявлення про інтонаційно-жанрові способи вираження художньої ідеї у вокальних творах (усталені ритмо-жанрові, ладовисотно-інтонаційні формули, наприклад, вальсоподібні, баркарольні тощо).

Увага досліджуваних зверталась на те, що в цілісному комплексі сценічно-артистичної готовності виконавця необхідною умовою успіху є усвідомлення ним того, що все текстові та технічні труднощі подолані і не дають підстав для внутрішнього неспокою і тривоги. Це забезпечує, крім

всього, і формування в студентів установки на те, що чітке уявлення про художній задум, інтонаційну структуру п'єси, в сукупності із впевненістю у своїй якісній технічній підготовці, дозволяє досягати стану інтонаційно-емоційного передбачення і «проживання» свого виконання, імпровізаційної свободи.

Ще одним завданням-тренінгом стала модифікована методика В. Ражнікова, який пропонував студентам створення «суб'єктивної емоційної програми твору». У модифікованому виді студенти мали розробляти 2 – 3 інтерпретаційні моделі із різними програмами зміни емоційних станів та художньо-виконавських дій. Задля вибору прикінцевого варіанту студенти мали виконувати один і той же твір у різних виконавських варіантах, записувати їх і порівнювати, приймати рішення щодо доцільності й адекватності кожного варіанту [14].

Узагальнювався також і досвід власної практичної діяльності студентів, переживання ними художніх емоцій, отриманих в освітньому процесі та сформованої в магістрантів здатності до використання асоціативних уявлень, зовнішніх проявів емоційного стану співака. Значна увага приділялася вдосконаленню культури виконавської жестикуляції: у зовнішніх формах прояву емоцій ми намагалися досягти того, щоб студенти не копіювали приклади, а здійснювали самоаналіз типових форм власного прояву емоційних станів, властивих їм жестів, вишукувати особистісні способи прояву емоцій у співочій діяльності.

Непрямим способом збагачення уявлень студентів щодо виразності їхньої жестикуляції були завдання на спостереження і аналіз за природними жестами, типовими для людей різної національності, темпераменту, країни у різних побутових ситуаціях (наприклад – іспанців, італійців, латиноамериканців, скандинавів тощо); жестів, яким спеціально навчаються в межах оволодіння ораторським мистецтвом задля підвищення готовності до сугестивного впливу на партнера; жестів, які застосовуються в різних видах видів мистецтва (драматичний театр, опера, класична та сучасна хореографія, скульптура,

живопис); жестів, типових для майстрів у галузі камерного вокально-виконавського мистецтва. Головними стали висновки: жести потрібно не придумувати, а винаходити як природний спосіб самовираження.

Наступна серія завдань спрямовувалась на формування навичок варіювання характеру, яка містилась у тому, що два студенти мали співати мелодію запитально-відповідальної структури по фразах почергово. Перший виконавець мав «задавати тон», імпровізуючи характер початкового речення, другий співак мав відповідати в тому ж характері. На наступному етапі учасники вправи мінялися місцями. Музичним матеріалом слугували народні пісні «Ой, що ж там за шум учинився?», «Вербова дощечка», «Чом, чом не прийшов» та інші.

Більш складним було завдання, в якому кожен куплет виконавці мали співати в іншому характері, що потребувало не тільки володіння різнобарвним колом вмінь, а й певної винахідливості. Так, у пісні «Два півники», кожен куплет стосувався образів різнохарактерних тварин. Наведемо текст перших двох куплетів (повний текст пісні міститься у ДОДАТКУ Ж.) та можливий варіант виконання.

«Два півники, два півники горох молотили (сміливо, портаменто),

Дві курочки-чубарочки до млина ходили (легко, стакато),

Цап меле, цап меле, коза посипає (настирливо, короткими мотивами),

А маленьке цапенятко на скрипочку грає (жартівливо)» і так далі за текстом.

Наступним завданням було навчання студентів вокальній імпровізації за методикою, розробленою Н. Кьон [10]. Головним було усвідомлення студентами того, що основою імпровізації є відсутність страху помилки, тому важливою є єдина вимога – не зупинятися. Задля розвитку навичок мелодичної імпровізації застосувались вправи, в яких поступово посилювалась ініціативність та самостійність співаків. Це були, зокрема, вправи на «доспівування» мелодії, діалог-імпровізація, а також – імпровізація другого голосу та створення мелодії на заданий характер або на поетичний текст.

Таким чином, у студентів-вокалістів формувалася міцна установка на те,

що процес підготовки твору до виконання повинен включати в себе всі перераховані аспекти: художньо-пізнавальний, аналітичний, особистісно-інтерпретаційний, вокально-технологічний, рефлексивний, емоційно-вольовий, комунікативно-виконавський, що дозволяло їм досягти більш високих результатів у своїй вокально-артистичної діяльності.

В основу вирішення наступного завдання – вдосконалення особистісно-індивідуальних рис магістрантів, важливих для становлення їхнього виконавського артистизму та сценічно-виконавської діяльності, було покладено спостереження за поведінкою респондентів під час занять, заліків, концертів, а також аналіз відповідей на запитання анкети, які вони давали під час діагностування (див. ДОДАТОК А).

Задля виявлення актуальних проблем, з якими стикаються студенти в умовах сценічних вступів, їм пропонувалось заповнити анкету, подану в ДОДАТКУ 3. Наведемо приклади запитань:

1. Під час виступу мені доводиться долати труднощі, зв'язані з моїми переживаннями.
2. Мене тривожить страх осоромитися перед студентами або слухачами.
3. Perezбудження від бажання заспівати якнайкраще приводить до страху забути текст.
4. Перед виступом у мене погіршується здібність до зосередження.
5. Мій стан перед виступом залежить від того, хто мене буде слухати, і т.д.

Обговорення змісту отриманих відповідей (на умовах анонімності) дозволило обговорювати різні думки з учасниками експерименту, узагальнити їх та сумісно із студентами розподілити всі відповіді на три категорії.

До першої категорії було віднесено відповіді, в яких було засвідчено, що їх автори очікують прилюдних виступів із страхом, не вдаються до самоаналізу, не розуміють причин своїх невдач, шукають їх у другорядних чинниках (не той темп дав концертмейстер, я надмірно хвилюва/вся/лася, мені заважала присутність «Х» тощо), а в цілому не усвідомлюють зв'язок їхніх відносних

невдач із недостатнім вивченням твору, неготовністю до вольової саморегуляції та низькою концентрацією уваги на втіленні «суб'єктивної емоційно-динамічної програми» твору.

Друга категорія відповідей стосувалась студентів, які у процесі виступів почували себе досить впевнено, більшою часткою концертували увагу на поставлених завданнях та контролювали свої дії, але відволікалися від цього процесу, що призводило до несподіваних для них похибок, погіршення виконавських результатів. Вони були здатні до самоаналізу, натомість вдавалися до нього не завжди, не були здатні всебічно й обґрунтовано встановити причини помилок та не були впевнені, що зможуть їх подолати у наступному виступі.

До третьої категорії було віднесено студентів, які засвідчили, що вони прагнуть виступати, співати в умовах прилюдності, мають чітке уявлення про спрямованість своєї сценічної уваги, почувують себе впевнено в умовах сценічного виконавства, вміють зосереджуватися на процесуально-творчих завданнях та намагаються здійснити емоційно-естетичне враження на слухачів, а невдачі сприймають як тимчасові та адекватно визначають їх причини й способи усунення.

Відповідно до цих висновків, у роботі із студентами кожної групи увага акцентувалась на пошуку засобів подолання недоліків. У їх числі були способи непрямого впливу на актуалізацію мотивів і установку респондентів, комплекс вправ на вдосконалення навичок рефлексії та саморегуляції; спеціальні прийоми й психологічні техніки посилення самопідтримки, самонавіювання.

З метою концентрації уваги магістрантів-вокалістів на важливості виконання певних розумових та психологічних дій, їм пропонувалось обдумати ступінь своєї відповідності таким завданням, як-от:

6. Перед виступом я подумки звертаюсь до головних завдань виконавства, на яких потрібно зосередитись.
7. Перед виступом я продумую всі свої дії, особливо – у складних для мене фрагментах виконання.
8. Якщо я випадково помиляюсь під час виступу, це не впливає на

подальший процес співу.

9. Перед виступом я знаю, що маю робити, щоб не допускати нервового перенапруження.
10. Під час виступу я максимально концентруюсь на творчих завданнях і самоконтролі.
11. Після невдалого виступу я задумуюсь над тим, які перепони заважали мені впевнено почуватися.

Як бачимо, зміст цих завдань спонукав магістрантів до самомоніторингу, рефлексії, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін у вокально-виконавській діяльності. Таким чином ми намагалися сформувати в магістрантів установку на значущість мистецької духовності, актуалізацію музично-творчої рефлексії.

Крім того, позитивним чинником стимуляції активності респондентів слугувала практика так званих «не директивних консультацій», які спрямовувались на виявлення особистісних, невирішених на цей час, психологічно-виконавських проблем, методів усунення негативних наслідків від певної інфантильності особистості, «розмитої», неясної установки, недостатньо розвиненої мотивації студента, встановити причини невідповідності устремлінь, очікуваних та отриманих результатів, незбіг яких нерідко й викликає у співака стан фрустрації.

Під час таких консультацій було важливо вислухати респондента, дати йому можливість виговоритися, що створювало умови для більш ясної самооцінки ним своїх цілей, способів та міри готовності їх досягати, усвідомлюючи існуючі на цьому шляху перепони. Отже, «недирективна консультація» мала сприяти підвищенню рефлексивної свідомості, а також зняттю емоційно-тривожного фону, властивого певним особистостям. Особливо важливим було застосування цих методів у навчанні студентів, які мали майже «граничний» тип темпераменту й «складний» характер, до яких психологи відносять астенично-сором'язливий та авторитарно-самозакоханий тип особистості.

Так, у першому випадку важливо було враховувати, що для астеничної

особистості типовим є конфлікт ранимого самолюбства і перебільшеного почуття власної неповноцінності, що виражається в нерішучості, боязкості, сором'язливості, що заважає набуттю співаком впевненості у собі, у бажанні уникати публічних виступів, очікуваного переживання невдачі. Додамо, що нерідко незадоволення собою в суб'єктів такого типу нерідко переключається на інших, тому вони легко впадають у дратівливість, нездатні стримувати почуття дискомфорту, сильні негативні емоції. Зрозуміло, що в результаті суттєво знижується можливість адекватної оцінки ситуації, позбавлення існуючих недоліків. Отже, в бесідах із цими студентами було важливо, по-перше, підвищити їхню психологічну грамотність задля усвідомлення своїх особливостей і навчання саморегуляції своїх станів, по-друге, стимулювати їхню впевненість у своїй обдарованості й перспективності подальшого вокально-виконавського розвитку, а також знизити поріг відповідальності перед собою за результати невдалого виступу, не концентруватися на боязні пережити почуття сорому перед педагогом і близькими, позбавитися пригніченості від порівняння свого невдалого виступу із досягненнями більш успішних студентів, а повернути свою енергію на усвідомлення причин похибок та їх позбавлення тощо.

У роботі із самовпевненими, «самозакоханими» студентами, які характеризувалися некритичним ставленням до себе, певним егоїзмом, важко сприймали критичну оцінку, поради й зауваження і були цілком задоволені своїм звучанням, вміннями, досягнутим рівнем виконавства, важливо було застосовувати об'єктивні способи фіксації й оцінювання якості вокального інтонування, доводити до їхнього відома деталізоване обґрунтування критичних зауважень. Такими способами були, наприклад, фіксація якості звуковисотного інтонування спеціальними приладами, сумісне прослухування й обговорення із незалежними експертами записаних фрагментів тощо. Крім того, важливо було досягти усвідомлення такими респондентами морально-етичних, само розвивальних, комунікативно-особистісних наслідків власного адекватного ставлення до своїх виконавства й самооцінки.

Всі ці різновиди прояву артистизму та застосовані методичні прийоми обговорювались із магістрантами на семінарах з методики викладання вокалу, в результаті чого респонденти встановили, що в першому випадку доцільно цілеспрямовано активізувати концентрацію уваги співака на втіленні художнього замислу твору, знизити рівень тривожності за рахунок зняття психологічного перенапруження.

У обговоренні методів впливу на несамокритичних студентів, Карина М. висунула пропозицію, що саме надмірна увага студента до свого «дорогоцінного "я" і стає причиною хвилювання, яке не допомагає, а заважає йому, провокує внутрішню розгубленість, незібраність, «паніку».

Марія І. наголосила, що, на її думку, такий стан підвищеної тривожності значно посилюється за умов недостатньої підготовленості співака до виступу, поганого знання тексту, невпевненості у володінні технічними навиками.

Євген С. згадав крилатий вираз Станіславського «Любіть мистецтво в собі, а не себе в мистецтві». Надалі диспут «розгорівся» стосовно того, що саме означає «мистецтво в собі». Узагальнюючи всі висловлювання, зведемо їх до таких варіантів:

– «Це коли музика, мистецтво тебе хвилюють понад усе і ти відмовляєшся від другорядного, щоб досягти максимуму у своєму розвитку» (Віталій Ш., Максим К., Марина В., Ц.Я.);

– «ти постійно думаєш про те, чим відрізняється майстерність «зірок» світової вокальної історії і намагаєшся взяти щось корисне для себе (Дарина М., Ц.Х., Іван С.);

– «ти не жалкуєш сил, часу, щоб якомога глибше зрозуміти задум автора та найкращим чином його втілити (Данило Т., Олександр А., Х. Ю.);

– «коли тебе «тягне» сцена, хвилює зустріч із слухачами і ти прагнеш їх захопити музикою та своїм мистецтвом (Марія У., Алина Х., Марія С.).

На додаток до індивідуальних бесід із всіма студентами на групових заняттях організовувалися такі заходи:

1. оцінку й самооцінку виступів магістрантів перед своєю студентською

- аудиторією, зіставлення їх результатів;
2. порівняння оцінки й самооцінки із даними об'єктивного контролю;
 3. обговорення таких висловів, як: «Хто не шанує себе, той нещасний; але той, хто занадто самовдоволений, – нерозумний» (Гі де Мопассан); «Людина без самолюбства нікчемна. Самолюбство – Архімедів важіль, яким землю з місця можна зрушити» (Іван Тургенєв); «Той, хто думає про себе занадто багато, занадто мало думає» (Франсуа де Ларошфуко).

Важливо також, що на цьому етапі продовжилась робота з позбавлення у магістрантів психологічних затисків та набуття навичок м'язового самоконтролю, яка пов'язувалась із вдосконаленням в них вокально-технічних навичок: співацького дихання, техніки артикуляції та фразування, точності й виразності у відтворенні ритму, інтонаційній гнучкості й віртуозності, досягненням більш високого рівня виразності й динамізму в співочій діяльності.

На третьому, *художньо-результативному* етапі головною метою стала реалізація всіх сформованих компонентів у цілісній формі вокально-сценічного виконавства. У цей період вирішувались такі завдання, як актуалізація здатності магістрантів самостійно інтерпретувати, готувати до прилюдного виконання вокальні твори, доводячи їх до стану «сценічної готовності»; формування в них сценічного самопочуття, здатності до концентрації сценічної уваги, реалізація навичок емоційно-вольової саморегуляції в умовах сценічного виконавства; вдосконалення вміння емоційно вживатись в образ, перевтілюватись відповідно характеру герою твору та здатності до комунікативно-сугестивного впливу на слухачів засобами вокально-виконавського артистизму.

Ефективним шляхом підготовки магістрантів до сценічної діяльності слугували рольові ігри, включення в які спрямовувалось на вдосконалення їхньої здатності до перевтілення, вживання в нові ролі як вокально-інтонаційними способами, так і візуально-зовнішніми засобами, що реалізувалися у ході, поставі, міміці й жестикуляції виконавця. В таких рольових іграх кожен учасник мав обирати за своїм бажанням нове (умовне або

реальне) ім'я-псевдонім, уявити собі його образ, характер, дати інтерв'ю «кореспонденту», включатися в діалоги із шанувальниками, поводитись відповідним чином та виконувати добре знайомий репертуар у «квазі-сценічних» умовах, дотримуючись нового іміджу.

Студентам пропонувалась до обговорення цитата з праці К. Станіславського: «Внутрішня техніка актора полягає в умінні створювати потрібні внутрішні психічні умови для природного зародження дій». Якщо у актора, за думкою Станіславського, розвинена внутрішня техніка, то він може викликати в собі правильне самопочуття, такий внутрішній стан, який складається з ряду елементів: активна зосередженість (сценічна увага); вільне від зайвої напруги тілесне відчуття (сценічна свобода); правильна оцінка ситуативних обставин (сценічна віра, «відчуття правди» [18].

Саме внутрішній імпульс, за думкою режисера, активізує багату уяву і вірно направляє мускулатуру, вимагаючи від м'язів певного жесту, тому м'язи повинні бути слухняними, підкорятися внутрішньому голосу і (акцентуємо на цьому увагу) – досить натренованими.

Виходячи з цього, ми намагалися включати студентів у завдання, в яких процес виховання зовнішньої і внутрішньої техніки здійснювався у взаємозв'язку. Досвідчені майстри ораторського мистецтва рекомендують задля цього звернути увагу на свою манеру ходи, тримання голови, погляд, можливо – додавати легку (скоріше – внутрішню, привітну) посмішку, яка допомагає досягти відчуття розкутої міміки обличчя, зняття підвищеної тривожності. Загальновизнаною у вокальному середовищі є рекомендація досягти відчуття впевненості й стрункості корпусу, невимушеної та рівної постави голови, спокійного доброзичливого виразу обличчя.

Задля продовження цієї роботи студентам пропонувалось передивитись відео-кліпи з ораторського мистецтва, виступи знаних майстрів камерного співу Б. Гмирі, Г. Вишневської, Г. Нетребко, Д. Хворостовського, вихід на сцену, засоби концентрування уваги слухачів, сценічна пластика.

Засвоювались студентами і певні прийоми встановлення контакту із

слухачами, задля чого їм рекомендувалось декілька секунд оглядати слухацьку аудиторію, захоплюючи всі кутки, та ніби «стягувати» її до центру й надалі «спілкуватись» із узагальненим, уявленим образом слухача (Радислав Гандапас [4]).

З метою вдосконалення сценічного стану магістрантів студентам також пропонували обговорити різні точки зору на види й причини сценічного хвилювання, зокрема – К. Станіславського, який розрізняв «хвилювання в образі» і «хвилювання поза образом», поняття «хвилювання-паніка», «хвилювання-підйом», «хвилювання-апатія». «хвилювання за себе», «хвилювання за композитора», що зустрічаються у різних джерелах (Л. Котова [9]), а також концепцію виконавської надійності, про значущість якої писали Ю. Цагареллі, Д. Юник в якій ця властивість визначається як здатність безпомилково, впевнено і точно відтворювати музичний матеріал в звичних та емоційних умовах [21; 22].

Ми також враховували, що потужним мотивуючим фактором всякого роду діяльності є наявність перспективи, і, навпаки, відсутність привабливої перспективи стає сильним анти-мотиватором. При цьому, як свідчать дані науковців, на перший план виступають партисипативні методи мотивування, які уможливають оптимізацію мотивуючої функції, особливо – у співвідношенні із зрілими стадіями професійного становлення, досягненням високого рівня фахової компетентності. Таким чином, ми намагалися скоректувати стан мотивації студентів щодо досягнення високої майстерності і виконавського артистизму в умовах сценічного виконавства.

Сценічне самопочуття формувалось як складний в психічному відношенні, інтегративний феномен, який об'єднує цілий клас елементів творчої психотехніки виконавця, найважливішою з яких є сценічна увага. Задля виховання сценічної уваги використовувались завдання на вдосконалення концентрації й утримання уваги на інтерпретаційно-виконавській моделі твору, його суб'єктивно-емоційній програмі, найбільш сутнісних, кульмінаційних точках виконавства та втілення художнього задуму в умовно-концертній

ситуації та систематичного включення вокалістів в активну концертну діяльність.

Задля цього застосовувалися елементи театральної, пластичної методик, навчання музичній імпровізації, виховання у вокаліста здатності вслухуватись у свій внутрішній світ переживань, самостійно шукати індивідуалізовані засоби втілення знайденого і відтвореного в уяві художнього образу відповідним комплексом виконавських прийомів і способів вокального інтонування, посилення уваги до артикуляції, донесення слова до слухачів, важливого для сприйняття творів камерного жанру.

Отже, у формуванні артистизму вокаліста в його виконавській діяльності акцент педагогічної уваги переносився з техніко-виконавчого на художньо-виконавський аспект його вокальної підготовки, завдяки чому процес вдосконалення фонаційно-технічних прийомів, відпрацювання навичок, як-от: вірного звукобудування у високій вокальній позиції, активної співочої артикуляції, володіння технікою фразування, філірування звуку, його динамічного варіювання тощо, завжди зв'язувалось з оцінкою ступеня їхньої естетичної цінності, змістово-художньої виразності та проектуватись на досягнення яскравого образного враження відповідно стильовим, жанровим, інтонаційним особливостям твору. З цього погляду було важливо сформувати у співаків усвідомлення того, що важливим критерієм оцінки вокальної техніки завжди мають слугувати ознаки естетичної привабливості (краса звуку) та певної виразності (м'якість у легато, легкість, дзвінкість у стакато тощо) звучання.

Пріоритетним у досягненні емоційно-чуттєвого наповнення персонажної свідомості стали наступні прийоми: розуміння змісту, реконструкція передісторії, доскональне вивчення композиторського задуму, мотиваційний аналіз лінії почуттів герою, його прагнень і мрій персонажа, розподіл кульмінацій, цілісне осягнення, «вспівування» вокальної партії на основі розгадування системи створених композитором музично-мовних засобів, орієнтирів і установок, які виступають потужним засобом орієнтації

виконавської свідомості і планування співаком своїх виконавчих дій, оволодіння виконавцем спеціальною психотехнікою, яка дозволяє йому перевілюватися, створювати певний образ.

Таким чином, акцент педагогічної уваги у формування артистизму вокаліста в його виконавській діяльності переносився з техніко-виконавчого на художньо-виконавський аспект вокальної підготовки майбутнього вчителя музики і викладача вокалу: у процесі пошуку фонаційно-технічних прийомів, відпрацювання технологічних навичок, як-от: вірного звукобудування у високій вокальній позиції, сформованих навичок активної співочої артикуляції, володіння технікою фразування, філірування звуку, його динамічного варіювання тощо, вокальні уявлення мають завжди зв'язуватись з оцінкою ступеня їхньої естетичної цінності, змістово-художньої виразності та проектуватись на досягнення яскравого образного враження відповідно стильовим, жанровим, інтонаційним особливостям твору. З цього погляду важливо, щоб одним з критеріїв оцінки й самооцінки вокальної техніки завжди слугували і ознаки естетичної привабливості (краса звуку) та певної виразності (м'якість у легато, легкість, дзвінкість у стакато тощо) звучання.

У її основі лежали такі методи, як творчі завдання на інтерпретацію, розробку методичної і творчої презентацій на тему конкретних творів. Прийоми розвитку артистизму музиканта-виконавця: цілісне осягнення, розподіл усіх прогнозувань, реконструкція передісторії, вивчення композиторського задуму, мотиваційний аналіз лінії дії героя, виправдання персонажа; завдання на емоційне включення в репетиційний процес, принцип осмислення задуму композитора, принцип прийняття мотивації героя.

Важливим аспектом вокально-технічного забезпечення виконавської діяльності вважалось також опанування навичок співу на іноземною мовою, що пояснюється тим, що в останні десятиріччя все частіше до репертуару включаються п'єси різних народів світу: італійські, німецькі, французькі, іспанські тощо. Для іноземних студентів достатньо складним є спів на українською та російською мовами. При цьому, як слушно стверджують

музикознавці, тільки виконання мовою оригіналу дає змогу достовірно відтворити стиль твору. Але це потребує оволодіння співаками □ майбутніми викладачами вокалу, технологією звукоутворення, основами фонетики мови, якою виконуються твори, а також принципами опанування вокальної орфоепії, опрацювання вербального тексту у співі, важливість усвідомлення співаком сенсу кожного слова, фрази, вислову, які впливають на характер вокального інтонування.

Актуальним це завдання було визнано й тому, що значна частка репертуару сучасного співака виконується на різних мовах світу, що означає підвищення ролі володіння іноземними текстами, технікою артикуляції. З цього приводу наводився приклад із запису майстер-класу Дмитра Хворостовського, в якому видатний співак і актор засвідчив, що навчання співу французькою мовою потребувало від нього багаточасової праці, оволодіння незвичною технікою формування голосних та приголосних, і ця робота розглядалась ним як надзвичайно важлива для роботи над виконанням творів цією мовою.

Отже, увага студентів концентрувалась на необхідності деталізувати якісь інтонування (за допомогою виразності мотивів, штрихів, тому виконавець має володіти й існуючими на цей час, доступними для кожного, технологіями перекладу іноземного тексту та його прослухування із застосуванням перекладачів у мережі «Інтернет».

Задля вдосконалення здатності до творчої комунікації застосовувалися ідеї, запозичені з методики «театру спонтанності» (за Т. Морено [12]), які сприяли вихованню спостережливості, емоційної сенситивності, внутрішньої свободи студентів, їх творчої впевненості та артистизму. Серед ігор-вправ були, наприклад, «розмова поглядами» (члени групи перебувають у «вільному русі», двоє, стикаючись, зустрічаються поглядами, виражають зовнішнім обліком різноманітні почуття); імпровізація-діалог на швидкість реагування у процесі імпровізації зміни почуттів відповідно «прочитаним» емоціям на обличчі іншого учасника, здатність варіювати свої дії, реагуючи на різноманітні погляди й рухи, імпровізувати поведінкові сценки, діалоги на задану тему, навіть співочі

імпровізації та включення у вокально-діалогічне спілкування.

Спеціальний блок вправ спрямовувався на удосконалення здатності магістрантів відсторонюватися від «передстартової лихоманки» та легко входити у «сценічний стан», з характерними для нього підвищеною увагою, напруженістю й піднесеністю, загостренням емоцій і активізацію творчих проявів. Такими способами в колективних вправах слугували сумісне рахування у зворотному порядку, наприклад, п'ять, чотири, три, два, один та умовний вираз, наприклад – «починаємо» або «завіса»! Це символізувало початок «сценічної дії».

Гра «замри», в якій один учасник обирав «скульптурну» позу, а інший або декілька, розгадували замисел «автора». Надалі два-три учасники мали розігрувати сценки, в яких всі обставини задавалися тут же, ззовні: місце, час, характер, ситуація, що потребувало швидкого реагування, активного уявлення й винахідливості учасників як у доборі слів, вираження думок, так і в ситуативно-імпровізаційному розвитку подій.

Аналогічні вправи студенти мали виконувати на матеріалі народних пісень, характер виконання яких задавався присутніми (завдання демонструвалися на картках та змінювалися декілька разів за пісню). Так, наприклад, пісню «Ой, що ж то за шум учинився, що комар та й на мусі оженився». Варіантами виконання були: початок пісні (1 фраза) деякі починали «із страхом», боязко, інші – неквапливо, роздумливо, треті – метушливо; варіантами виконання другої фрази були жалоба, радість, обурення і так далі. При цьому питання застосування всього комплексу засобів виразності: темпу, динаміки, звуковедення тощо, не обговорювалися, а мали застосовуватися інтуїтивно, спонтанно.

Окремі вправи було розроблено задля активізації у студентів інтуїції, винахідливості, стимуляції сміливості і впевненості співаків у здатності довільно варіювати свої вміння. Важливим було також формування у студентів у процесі таких ігор-імпровізацій установки на те, що несподіваний недолік у процесі виконавства завжди можливий. Однак при цьому потрібно не

посилювати його своєю зовнішньою реакцією, а маскувати, зменшуючи його помітність і значущість для слухачів, рухатися вперед, досягаючи подальшої виразності й переконливості.

Включення в імпровізацію такого роду давало досвід знаходити вихід «з усякого положення», почувавши себе впевнено: головним завданням було досягнення рішучості, впевненості у тому, що іншим присутнім (слухачам) невідомі їх наміри, тому вони можуть їх певним чином варіювати і це не буде вважатись недоліком. Завдяки участі в іграх та вправах подібного змісту, студенти навчались не тільки бути природними, довіряти своєму інстинктивному прояву емоцій, рухів, співацьких умінь та мелодійного чуття, а й почувати себе більш впевнено в ситуаціях сценічного спілкування, регулювати свій емоційний стан, спілкуватись, беручи на себе функції ведучого, емоційно впливати на партнера по спілкуванню. В результаті студенти визначили, що їм стало легше надавати своїм діям та висловлюванням комунікативної спрямованості, досягати нових емоційно-експресивних відтінків, а жестам, поставі, рухам, міміці надавати більшої виразності, проявляти вольову ініціативу як важіль емоційно-опосередкованого впливу на слухачів.

На засадах ідей, розроблених К. Станіславським та його послідовниками, застосовувались методики позбавлення м'язових затисків та «визволення емоцій», надання психологічному стану, а звідси – й надання діям свободи, впевненості й виразності. Ці завдання стали продовженням роботи над удосконаленням м'язово-рухової системи, поєднуючись на цьому етапі із здатністю до емоційно наповненої рухової, фрагментарно – мовленнєвої співочої, імпровізації [18].

У процесі безпосередньої підготовки вокалістів до сценічного виступу застосовувався тренінг під назвою «репетиція успіху», спрямований на вдосконалення їхнього сценічного самопочуття. Опишемо його процедуру.

Респонденти мали прийняти зручну, розслаблену позу і занурюватися у свої думки, уявляючи ситуацію підготовки до виходу на сцену в декількох

варіантах, але завжди з позитивним емоційним знаком. У наступних вправах студенти мали уявляти ситуацію самого виступу та «проживати» його в своєму уявленні, виконуючи подумки весь твір на вищому рівні можливостей. Таке попереднє проживання-переживання, за визнанням магістрантів, додавало їм почуття впевненості, внутрішнього спокою, налаштування на успіх. Надалі студенти самостійно продовжували виконання аналогічних вправ, при чому – перебуваючи у стані розслабленості, психологічного комфорту, наприклад, зразу після сну, під час відпочинку; їм рекомендувалось у період наближення дня виступу посилювати частоту таких вправ.

Магістрантів також навчали виконанню твору подумки в різних типах сценічного стану виконавця: складання іспиту, самодіяльного концерту та ін. Потім пропонувалось проаналізувати, що саме їх найбільше бентежить і непокоїть: невпевненість у своїй готовності до якісного співу, нездатність до співу-комунікації, вміння захоплювати слухачів своїм виконавством тощо.

Корисними були і створення ситуацій успіху, бесіди з метою переконання, що помилки – це основа для подальшого вдосконалення, усвідомлення, над чим потрібно працювати, щоб досягти кращих результатів. Включення в ці вправи сприяло досягненню у студентів впевненості у своїх можливостях, подоланню внутрішньої скутості, боязкості, стимуляції піднесеного психологічного, емоційного стану. Важливим було й позбавлення студентів від страху перед помилками та невдачами.

Ефективними методами вдосконалення навичок інтерпретації слугували творчі завдання на розробку альтернативних варіантів виконавського плану твору, їх демонстрація, обговорення, «перехресний» аналіз, спостереження, узагальнення, диспути. Деякі з них студенти випробовували на власному досвіді. Крім того, на основі варіювання виконавських засобів у студентів відбувалось уточнення уявлень про сукупність виконавських засобів, як основи створення характеру твору, а також роль синтаксичної будови мелодії у визначенні кульмінацій в кожному мотиві, фразі, реченні та частинах твору, мелодії в цілому тощо.

Таким чином експериментатор намагався виховати у респондентів уяву про багатоваріантність виконавського плану і важливість свідомого ставлення до його вироблення, а на цих засадах – вміння спрямовувати свою увагу на його виконання. Завдяки комплексу наведених завдань, у випробовуваних відбувалось зрушення уваги з операційно-технологічного компонента на її дотримання плану виконавських дій. Завдяки цьому більшості студентів вдавалось позбавитися свого надмірно напруженого стану, досягти впевненості як в процесі роботи над твором, так і у його сценічному втіленні. Самозвіт студентів та спостереження за їх діями засвідчили, що в результаті зосередження уваги на творчих задачах, відносно безладний хід думок перетворювався на рівну течією, спрямовану на виконання поставлених завдань.

З цією метою студентам демонстрували аудіо- та відеозаписи виконання одного й того самого твору співаками різного рівня артистичної підготовленості. Їх порівняння та обговорення дозволяли виявити значущість зрілого виконавського артистизму, уточнити уявлення студентів щодо особливостей його прояву засобами виразного інтонування, ролі зовнішніх проявів емоційного стану співака, обговорити різницю між природністю та штучністю жестикуляції, якою користуються ті чи інші виконавці.

Широко використовувався і аналіз візуальних образів – відеозаписів і фотографій видатних співаків в момент виконання ними фрагментів камерних і оперних творів, вивчення прикладів з області образотворчого мистецтва – скульптур, живопису, в яких особливу роль грали виразність пози, жестів, міміки, вираз очей персонажів.

Наступний аспект, якому приділяється увага в науковій літературі, стосується здатності виконавця до внутрішнього перевтілення, яке він має здійснювати відповідно до смислових, структурно-динамічних особливостей твору, динаміки розгортання його художньо-образного змісту, прагнення здійснити емоційно-сугестивний вплив на слухачів.

У визначенні специфіки і технології психологічно-сценічного

перевтілення дослідники підкреслюють роль уяви, її зв'язку зі створенням віртуальної реальності, узагальнено-художньої емоції, утримувати художньо-психічну енергію в певних рамках. Задля оволодіння мистецтвом «вживання» у образ персонажу, співаки навчались володіти вмінням «відсторонюватись», абстрагуватись від оточуючої дійсності, досягати максимальної концентрації уваги на творчому процесі, на художніх та технічних завданнях, які визначались, як головні для створення певного художнього образу, по-друге – оволодівали основами техніки зовнішнього вираження характеру свого «героя», його переживання і почуттів, засобами пластично-хореографічних рухів, кінестетики, міміки. Головним ставало свідоме випробування різних виразно-виконавських можливостей співака, зміна тембру голосу, його варіювання, вміння співати у різних нюансах, виконувати акценти, виділяти опорні звуки, відносно сильні метричні долі або довготи у синкопах, дотримуватись певного темпу та, за необхідністю, гнучко дотримуватись його за допомогою агогіки, фермато, прискорення, звуковедення (легато, стакато, нон легато), застосовувати специфічно-вокальні прийоми – вірність «вокальній позиції», легкість у віртуозних пасажах, тонке філірування звуку, за допомогою яких досягається емоційна виразність, різнобарвність тощо.

Так, наприклад, у виконанні вокальних творів сатиричного характеру (наприклад, романсу-сценки О. Даргомишського «Титулярний советник» або пісні М. Мусоргського «Блоха»), магістранти мали навмисно варіювати інтонацію, фарби голосу з метою створення шаржованого образу. Не менш важливими були і завдання на зміну виразу обличчя, жестів співака, його сценічної постави (попри необхідність дотримуватись загальних норм вокальної установи, дихання, звукоутворення тощо).

Отже, важливими засобами втілення сценічного образу ставали кінесика – «мова тіла», міміка й пантоміміка актора, адекватні музичному образу, їх виразність та емоційна пластичність, які формуються у співаків достатньо доволі спонтанно, за рахунок природних властивостей і схильності до артистичної поведінки. Її вдосконалення потребує спеціальної корекції всіх

засобів виразності, надання їм варіативності, різноплановості.

У процесі вдосконалення сценічно-виразних способів втілення художнього образу враховувалось, що «зовнішній», дієвий артистизм реалізується найбільш яскраво і виразно в театральному й хореографічному видах діяльності, які мають динамічно-часову природу та будуються на засадах безпосереднього «спілкування» виконавців з публікою.

Отже, застосування цих технологій дозволяло студентам оволодівати технологією цілісного (внутрішньо-емоційного, інтонаційно-виразного та візуально-сценічного) перевтілення на засадах їх залучення до художньо-виконавських видів діяльності, в яких формуються поведінкові, пластично-виразні способи самовираження.

Узагальнюючи дані формувального експерименту, зазначимо, що на організаційно-мобілізаційному етапі, головні зусилля спрямовувались на аналіз наукової й методичної літератури з питань виховання артистизму, розробку методичних рекомендацій із застосування форм і методів вдосконалення сценічного самопочуття вокалістів, вправ на емоційно-вольову саморегуляцію та здатність до імпровізаційно-сценічного виконавства на дисциплінах: «виконавська майстерність» і «ансамблеве музикування».

У будові експериментальної методики враховувались сучасні психолого-педагогічні дослідження, розробки театрально-педагогічного, сценічно-хореографічного напрямку, в яких йдеться про інноваційні методи стимуляції артистизму, досягнення високих результатів у підготовці до артистично-яскравої діяльності. Адаптація ряду пропонованих в них прийомів і способів вдосконалення артистизму особистості з урахуванням специфіки його прояву у майбутніх педагогів - стало орієнтиром на шляху створення експериментальної методики.

На їх основі досягалися психологічна розкутість, творча сміливість та наполегливість, здатність до емоційно-вольової саморегуляції в сценічній ситуації й стабілізації свого емоційного стану, активізація творчої уяви,

здатність вживатися у певний образ, спроможність до втілення тілесно-м'язовими, візуально-руховими способами перевтілення; вміння досягати максимальної концентрації уваги на творчому процесі творчого самопочуття; вміння досягати стану «сценічного одиноцтва»; поєднання уваги на кожному фрагменті та утримання відчуття виконавства як наскрізної, безперервної дії, що є метою цього процесу досягнення двоїстості, яка проявляється в з'єднанні актуально-конкретних і перспективних цілей як основи творчо-сценічного самопочуття; подвійність процесу сценічної творчості як спілкування актора з глядачем.

Навчання на науково обґрунтованій та індивідуалізованій методикі формування в студента комплексу технічних навичок, здатності до їх самовдосконалення, надає співаку можливість технічно досконало, вільно й варіаційно-гнучко їх використовувати в різних художніх контекстах і виконавських ситуаціях, а досягнуті вміння триматися на сцені, концентрувати свою творчу увагу на відтворенні художнього сенсу творів, сприяє досягненню артистично-досконалого виконання, закладає базу для їх застосування в майбутній фаховій діяльності, перенесення засвоєних прийомів й способів удосконалення виконавської майстерності у свою педагогічну практику.

3.3. Аналіз результатів досвідної роботи з формування у магістрантів виконавського артистизму в процесі вокально-навчальної діяльності

Наприкінці впровадження експериментальної методикі формування в магістрантів вокально-виконавського артистизму було здійснено прикінцеву діагностику. Дані, отримані студентами ЕГ та КГ за ціннісно-спонукальним критерієм, представлено в таблиці 3.8. З наведених даних бачимо, що міра усвідомлення магістрантами експериментальної групи значущості виконавського артистизму у вокальній діяльності зросла суттєво більше, ніж у магістрантів контрольної групи. Так, як бачимо, основний масив студентів з ЕГ було оцінено високими та достатніми балами: 4 бали отримало 25,0%, ще 52,8%

було оцінено у 3 бали, в той час, як в КГ найвищу оцінку отримало 17,1% досліджуваних, а 3 бали – 20,0%. Показовим є також зіставлення кількості респондентів, які залишилися з найнижчими балами: в ЕГ їх залишилося тільки 5,6%, а в КГ їхня кількість дорівнювала 28,6%.

Таблиця 3.8.

Результати прикінцевого зрізу за ціннісно--спонукальним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	Усвідомлення значущості формування виконавського артистизму співака		Активність у вдосконаленні власного вокально-виконавського артистизму		Адекватність рефлексивно-оцінного ставлення до прояву вокально-виконавського артистизму		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	9	25,0	8	22,2	9	25,0	24,1
3	19	52,8	20	55,6	17	47,2	51,9
2	6	16,7	5	13,9	7	19,4	16,7
1	2	5,6	3	8,3	3	8,3	7,4
Контрольна група							
4	6	17,1	5	14,3	5	14,3	15,2
3	7	20,0	7	20,0	8	22,9	21,0
2	12	34,3	11	31,4	11	31,4	32,4
1	10	28,6	12	34,3	11	31,4	31,4

За другим показником – активність у вдосконаленні власного вокально-виконавського артистизму, – різниця між даними у двох групах була менш виразною. Так, 4 бали в ЕГ отримало 22,2%, а в КГ 14,3% студентів; 3 бали в ЕГ отримало 55,6%, а в КГ – 20,0% досліджуваних. Відтак, загальна кількість

респондентів, що була оцінена у 3 і 4 бали в ЕГ, порівняно з даними констатувальної діагностики, зросла на 50,0%, а в КГ – тільки на 14,3%.

Звертає на себе увагу той факт, що з низьким балом в ЕГ залишилося, у порівнянні з попереднім показником, більше респондентів (8,3%), а в КГ – 34,3%. Це свідчить, з одного боку, про наявність труднощів стосовно активізації інтересів і потреб студентів щодо вдосконалення власного виконавського артистизму. та важливість продовження досліджень у даному напрямку.

За третім показником вдосконалення власного вокально-сценічного артистизму адекватність рефлексивно-оцінного ставлення до прояву власного вокально-виконавського артистизму, студенти ЕГ, про що свідчить порівняння діагностичних даних, отриманих у двох групах респондентів на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження. Так у 4 бали було оцінено в ЕГ чверть досліджуваних (25,0%), а у КГ 14,3%; ще 47,2% студентів з ЕГ було оцінено у 3 бали та 22,9% у КГ; у 2 і 1 бали в ЕГ було оцінено 19,4% та 8,3% студентів, у той час, як у КГ таких випробовуваних залишилося 31,4% і 31,4%, що свідчить про ефективність експериментальної методики стосовно її впливу на досліджуваний феномен.

За узагальненими даними, за цим критерієм в ЕГ позитивні зрушення на рівні вищих результатів було виявлено у прикінцевому діагностичному зрізі у 24,1% студентів, достатні результати отримали ще 51,9% респондентів; 2 і 1 бал отримало в ЕГ 16,7% та 7,4% досліджуваних, тобто зменшилося на 14,8% та 28,6% у порівнянні з першим зрізом. У КГ зростання результатів було не таким динамічним: кількість магістрантів, які отримали 4 бали, зросла до 15,2%, що на 8,9% менше, ніж у студентів з ЕГ. Кількість магістрантів з КГ, які отримали 3 бали, зросла до 21,0%, а 2 бали – 32,4%, 1 бал – 31,3%.

Дані, отримані за другим, *пізнавально-креативним критерієм*, містяться в таблиці 3.9.

З них видно, що за першим критерієм, який відбивав ступінь сформованості загально-мистецької ерудованості магістрантів у ЕГ, які були оцінені вищим балом, зросли до 22,2%, що на 16,7% більше, ніж на

констатувальному етапі, а в КГ їх кількість складала тільки 14,3 %. 3 бали в ЕГ отримало 52,8 % респондентів, а в КГ – 22,9%; у 2 бали в ЕГ було оцінено 22,2% респондентів, а в КГ 31,4%. Показово, що 1 бал в ЕГ отримав тільки 1 студент, тобто всього 2,8%, у той час, як в КГ їх кількість складала 31,4%.

Таблиця 3.9.

Результати прикінцевого зрізу за пізнавально-креативним критерієм

Бали	Загальномузична й музично-фахова ерудованість		Ерудованість студентів стосовно прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності		Здатність застосовувати фахові знання в процесі аналізу прояву виконавського артистизму співаками		\bar{x} у %
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
	Показники						
Експериментальна група							
4	8	22,2	9	25,0	7	19,4	22,2
3	19	52,8	17	47,2	19	52,8	50,9
2	8	22,2	8	22,2	7	19,4	21,3
1	1	2,8	2	5,6	3	8,3	5,6
Контрольна група							
4	5	14,3	2	5,7	3	8,6	9,5
3	8	22,9	10	28,6	9	25,7	25,7
2	11	31,4	11	31,4	12	34,3	32,4
1	11	31,4	12	34,3	11	31,4	32,4

Суттєво відрізняються і результати, отримані магістрантами за другим показником, який відбивав якість їхньої обізнаності і орієнтованість у галузі вокального виконавства. Так, вищими (4) і достатніми (3) балами було оцінено на прикінцевому етапі експерименту 25,0% та 47,2% відповідно, що в сумі

складає майже дві третини від загальної кількості респондентів (72,2%). Найнижчий бал у ЕГ отримало 5,6% респондентів. У КГ результати були значно скромнішими: тільки 5,7% та 28,6% респондентів отримали високі та достатні оцінки. Переважна кількість магістрантів отримала 2 бали (31,4%) та 34,3% з них не покращили свої задовільні та найнижчі результати.

За третім показником результати розподілилися таким чином: 19,4% та 52,8% респондентів з ЕГ було оцінено у 4 й 3 бали, а в КГ – 8,6% та 25,7%.

Звертає на себе увагу те, що 1 бал за цим показником, у порівнянні з іншими показниками, отримала найбільша кількість досліджуваних як в ЕГ (8,3%), так і у КГ (31,4%), що свідчить про об'єктивну складність формування даного феномену, а досягнення успішності потребує значних зусиль і подальшого вдосконалення методики формування критичного та аргументованого оцінювання магістрантами якості виконавського артистизму співаків.

Дані за третім, фонаційно-виконавським критерієм, що відбивав ступень сформованості вокально-технічних навичок, подано в таблиці 3.10.

Як бачимо, за першим показником, що характеризував рівень володіння базовими навичками вокального інтонування, результати були найбільш переконливими у обох групах. Так, 33,3% магістрантів з ЕГ отримали вищий бал, 44,4% – 3 бали, і тільки 19,4% респондентів отримало 2 бали та 2,8% (1 студент) залишився на низькому рівні.

Більш високими, у порівнянні з іншими даними, були результати за цим показником і в КГ: 22,9% студентів було оцінено у 4 бали, 34,3% – у 3 бали; тим не менше, значна кількість випробовуваних з КГ була знову оцінена у 2 та 1 бали (25,7% та 17,1% відповідно). Отже, стає ясно, що викладачі вищої школи достатньо добре підготовлені саме до цього аспекту вокальної освіти.

Таблиця 3.10.

Результати прикінцевого зрізу за фонаційно-виконавським критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	Володіння базовими навичками вокального інтонування		Володіння технікою виразно-вокального інтонування		Володіння технологіями самостійної підготовки вокального твору до виконання		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	12	33,3	8	22,2	7	19,4	25,0
3	16	44,4	16	44,4	18	50,0	46,3
2	7	19,4	10	27,8	9	25,0	24,1
1	1	2,8	2	5,6	2	5,6	4,6
Контрольна група							
4	8	22,9	3	8,6	4	11,4	14,3
3	12	34,3	6	17,1	8	22,9	24,8
2	9	25,7	16	45,7	15	42,9	38,1
1	6	17,1	10	28,6	8	22,9	22,9

Ефективними були і експериментальні методи вдосконалення техніки виразно-вокального інтонування, застосовані у роботі з магістрантами (другий показник): 22,2% отримали 4 бали, 44,4% було оцінено у 3 бали, 27,8% отримали 2 бали і тільки 5,6% респондентів знову отримали 1 бал. У КГ тільки 11,4% студентів було оцінено у 4 бали, 22,9% досліджуваних отримали 3 бали, а основна маса (42,9%) і ще 22,9% залишилися із задовільними та найнижчими балами, що свідчить про те, що формування в магістрантів здатності до виразно-вокального виконавства за звичайною методикою значно менш ефективна, ніж за пропонованою у даному дослідженні.

За третім показником, який характеризував здатність студентів до

якісного вокального інтонування в процесі самостійної роботи над підготовкою твору до виконання, результати були більш скромними: вищим балом в ЕГ було оцінено 19,4%, а в КГ – 11,4%. 3 бали в ЕГ отримало 50,0% та 22,9% у КГ. Відчутною була різниця в результатах, продемонстрованих респондентами цих груп за кількістю задовільних та незадовільних оцінок. Так, 2 бали в ЕГ отримало 25,0%, а в КГ – 42,9%, 1 бал – 5,6% у ЕГ та 22,9% студентів з КГ.

Отже, формуванню здатності співаків-початківців самостійно працювати над вокальними творами на високому якісному рівні вокально-інтонаційних навичок сприяло застосування експериментальних методів і способів, поза якими досягнення високих результатів за традиційними методиками навчання співу не відбулося.

Узагальнені дані за цим критерієм продемонстрували, що різниця у динаміці зростання результатів між констатувальним та прикінцевим діагностичними зрізами за вищим балом між магістрантами з ЕГ та КГ склала 10,7% на користь студентів, що навчалися за експериментальною методикою, на трьома балами – на 17,5%, за двома балами різниця склала 14,0%, за одним балом – 18,3% на користь магістрантів ЕГ.

У таблиці 3.11. наведено результати діагностики за четвертим, герменевтично-змістовим критерієм. З цих даних видно, що за першим показником – здатність до розробки віртуально-інтерпретаційної моделі вокального твору, виявилася суттєва перевага студентів з ЕГ, яка склала в цій групі, у порівнянні з даними, отриманими у констатувальному експерименті, на прикінцевому етапі діагностики за вищим балом 19,4%. 3 бали в ЕГ отримало на 19,4% більше студентів, 2 бали в ЕГ отримало 30,6%.

У 1 бал в ЕГ було оцінено 5,6%, що на 30,6% менше, ніж на констатувальному етапі діагностики. У КГ ця різниця була суттєво меншою і позитивні зрушення (за 4 та 3 балами) були виявлені тільки у 2,9%; незадовільні результати в цій групі показало тільки на 5,7% студентів менше, ніж у першому зрізі. Цей факт свідчить, з нашого погляду, про те, що в традиційній методиці

підготовки магістрантів цьому аспекту інтерпретаційно-творчої роботи приділяється недостатньо уваги.

За другим показником, який характеризував здатність студентів втілювати розроблену інтерпретаційну модель твору в процесі самостійної роботи, були отримані такі результати: 4 бали в ЕГ отримало чверть респондентів, тобто 25,0%, а ще 36,1% з них – 3 бали.

Таблиця 3.11.

Результати прикінцевого зрізу за герменевтично-змістовим критерієм

Бали	Показники							\bar{x} у %
	Здатність до розробки віртуально-інтерпретаційної моделі вокального твору		Здатність обирати й застосовувати засоби вокально-виконавської виразності у самостійній підготовці вокального твору до виконання		Здатність до варіативного втілення інтерпретаційної моделі твору			
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%		
Експериментальна група								
4	8	22,2	9	25,0	7	19,4	22,2	
3	14	38,9	13	36,1	18	50,0	41,7	
2	11	30,6	12	33,3	9	25,0	29,6	
1	3	8,3	2	5,6	2	5,6	6,5	
Контрольна група								
4	3	8,6	4	11,4	3	8,6	9,5	
3	8	22,9	8	22,9	10	28,6	24,8	
2	14	40,0	13	37,1	13	37,1	38,1	
1	10	28,6	10	28,6	9	25,7	27,6	

У КГ результати були суттєво гіршими: кількість магістрантів, що була

оцінена в 4 бали, склала 11,4%; 22,9% – у 3 бали. 2 бали в ЕГ отримало 33,3% респондентів, а в КГ 37,1%. Найнижчим балом було оцінено в ЕГ тільки 5,6%, що менше у порівнянні з даними, отриманими в КГ (28,6%) на 23,0%.

Найбільш виразними були позитивні результати, отримані в ЕГ за третім показником. Так, 19,4% респондентів з ЕГ отримали вищий бал і 50,0% – 3 бали, в той час, як в КГ тільки 8,6% респондентів було оцінено у 4 бали, 28,6% у 3 бали, а 37,1% та 25,7% досліджуваних отримали 2 і 1 бал відповідно, що свідчить про важливість спеціальної підготовки виконавців до варіативного, імпровізаційно-ситуативного виконавства.

Ясно, що суттєвою виявилась різниця в отриманих результатах і за узагальненими даними: в ЕГ кількість респондентів, що продемонструвала високі й достатні результати, склала 22,2% та 41,7%, а в КГ 9,5% та 24,8%; задовільні результати показало в ЕГ 29,6 % студентів, найнижчі – тільки 6,5%. У КГ кількість респондентів, які продемонстрували задовільні й низькі результати, склала 38,1% та 27,6%.

У таблиці 3.12. містяться дані діагностики за сценічно-регулятивний критерієм. З них видно, що за показником, який характеризує здатність до сценічної емоційно-вольової саморегуляції, в студентів з ЕГ та КГ були отримані такі результати: 4 бали в ЕГ отримало 27,8% студентів, а в КГ – 8,6%; у 3 бали в ЕГ було оцінено 36,1% досліджуваних, у КГ – 28,6; 2 бали в ЕГ отримало 27,8% магістрантів, у КГ – 37,1; у 1 бал в ЕГ було оцінено 8,3% респондентів, у КГ ці результати були суттєво нижчими: 25,7% студентів було оцінено у 1 бал. Відтак, стає зрозумілим, що без спеціальної підготовки навички емоційно-вольової саморегуляції у співаків не формуються, тому в широкій практиці важливо приділяти цьому аспекту підготовки співаків значно більше уваги.

За другим показником, що відбивав здатність студентів до комунікації як творчої співпраці, різниця в результатах між магістрантами двох груп також була досить відчутною: якщо в ЕГ 27,8% студентів отримали вищий бал, то у КГ таких студентів було виявлено тільки 5,7%. 3 бали в ЕГ отримало 36,1%

респондентів, а в КГ – 28,6%. Значною була різниця між найнижчими балами, отриманими студентами двох груп: у ЕГ їхня кількість склала тільки 5,6%, а в КГ – 28,6%.

Таблиця 3.12.

Результати прикінцевого зрізу за сценічно-регулятивним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	Здатність до сценічної емоційно-вольової саморегуляції		Здатність до комунікації як творчої співпраці		Здатність до сценічно-виконавської комунікації		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	10	27,8	10	27,8	9	25,0	26,9
3	13	36,1	13	36,1	17	47,2	39,8
2	10	27,8	11	30,6	7	19,4	25,9
1	3	8,3	2	5,6	3	8,3	7,4
Контрольна група							
4	3	8,6	2	5,7	2	5,7	6,7
3	10	28,6	10	28,6	11	31,4	29,5
2	13	37,1	13	37,1	11	31,4	35,2
1	9	25,7	10	28,6	11	31,4	28,6

За показником, що відбивав здатність студентів до сценічно-виконавської комунікації, в ЕГ були отримані практично аналогічні попереднім даним результати, вищий бал отримало 25,0% респондентів, у 3 бали було оцінено майже половину досліджуваних – 47,2%, в той час, як в КГ ці дані дорівнювали 5,7% (4 бали) та 31,4% студентів отримали 3 бали; основна маса досліджуваних з КГ отримали 2 та 1 бали – по 31,4% відповідно.

Отже, дані за цим критерієм підтвердили суттєву перевагу результатів, отриманих магістрантами, які навчались за експериментальною методикою: 26,9% з них в ЕГ досягли високих результатів, 39,8% – достатніх, у той час, як в КГ кількість таких респондентів склала 6,7% і 29,5% відповідно. Найнижчі результати в ЕГ продемонструвало 7,4%, а в КГ їх кількість склала 28,6% респондентів.

Узагальнення даних, отриманих за всіма критеріями, дозволило встановити різницю між рівнями сформованості у магістрантів виконавського артистизму на початку експериментального дослідження та наприкінці його впровадження. Ці дані подано в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Рівні сформованості вокально-виконавського артистизму магістрантів (прикінцевий етап)						
Рівні	Критерії (в %)					\bar{x}
	1	2	3	4	5	
Експериментальна група						
Натхненно-зрілий	24,1	22,2	25,0	22,2	26,9	24,1
Стабільно-виразний	51,9	50,9	46,3	41,7	39,8	46,1
Спорадично-виразний	16,7	21,3	24,1	29,6	25,9	23,5
Фрагментарно-виразний	7,4	5,6	4,6	6,5	7,4	6,3
Контрольна група						
Натхненно-зрілий	15,2	9,5	14,3	9,5	6,7	11,0
Стабільно-виразний	21,0	25,7	24,8	24,8	29,5	25,1
Спорадично-виразний	32,4	32,4	38,1	38,1	35,2	35,2
Фрагментарно-виразний	31,4	32,4	22,9	27,6	28,6	28,6

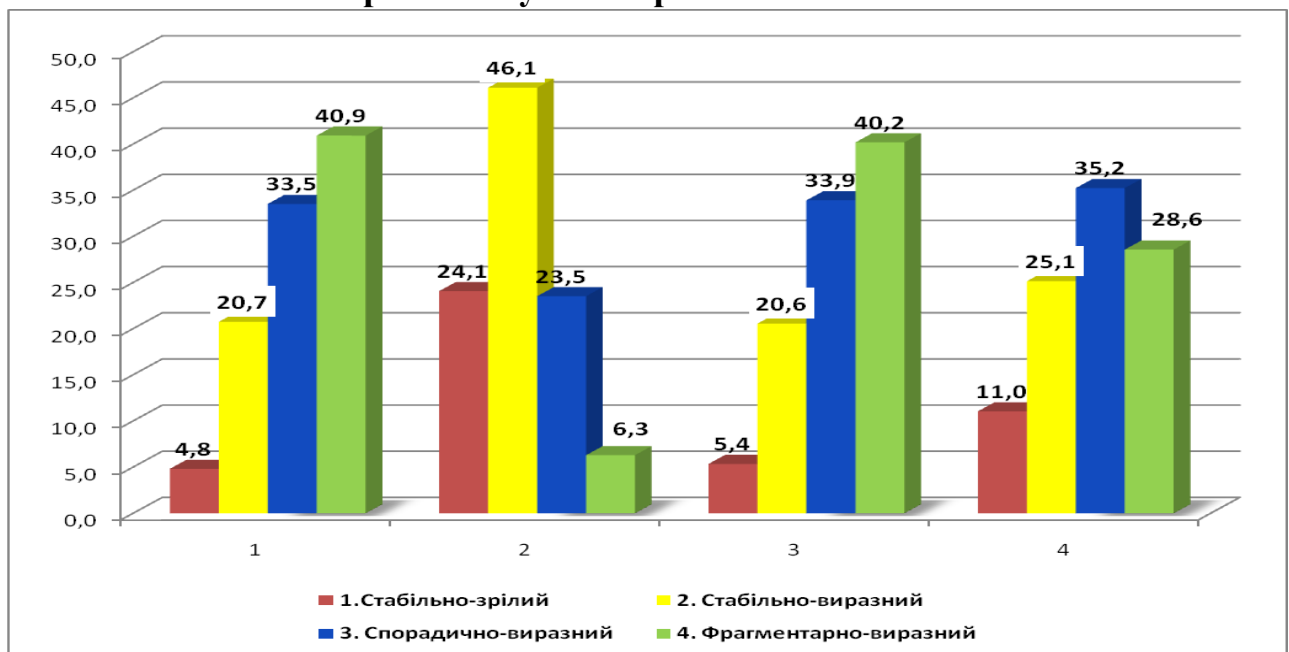
Як бачимо, на високому, натхненно-зрілому рівні артистизму кількість студентів у ЕГ збільшилася з 5,6% до 24,1%, тобто зросла на 13,0 %; у

досліджуваних з КГ це зростання дорівнювало 5,7%. Стабільно-виразний рівень прояву виконавського артистизму був виявлений у 46,1% магістрантів з ЕГ, тобто зріс на 21,0%; у КГ це зростання дорівнювало 4,6%.

Рівень спорадично-виразного прояву виконавського артистизму був виявлений у 23,5% студентів з ЕГ, що на 11,7% менше у порівнянні з даними першого зрізу, та у 35,2% респондентів у КГ, тобто менше на 1,3%. На найнижчому, фрагментарно-виразному рівні прояву виконавського артистизму в ЕГ та КГ залишилось відповідно 6,3% та 28,6% студентів, що на 22,3% та 11,6% менше. Отже, розрахунки показують, що динаміка позитивних змін у досліджуваних експериментальної групи за рівнем сформованості виконавського артистизму виражена значно більш інтенсивно, ніж у контрольній групі.

Гістограма, подана в рисунку 3.1., дає наочну уяву про характер змін та ступень їх інтенсивності у студентів ЕГ та КГ.

Гістограма з порівняльними даними констатувального та прикінцевого етапів експерименту з формування виконавського артистизму магістрантів-вокалістів



- 1– дані констатувального зрізу, отримані студентами з ЕГ
 2 – дані прикінцевого зрізу, отримані студентами з ЕГ
 3– дані констатувального зрізу, отримані студентами з КГ
 4– дані прикінцевого зрізу, отримані студентами з КГ

Рисунок 3.1.

З метою доведення достовірності отриманих результатів наприкінці формувального експерименту було обране кутове перетворення (Е. В. Сидоренко [14]).

Довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах наприкінці формувального експерименту ми вирішили за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи магістрантів-вокалістів (ЕГ, КГ); 2) кількість магістрантів-вокалістів у групах була більшою, ніж 5 осіб.

Критерій Фішера використовувався нами з метою порівняння і зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту, а також для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Цей критерій відносять до критеріїв розсіювання.

Для доведення достовірності було прийнято дві гіпотези, зокрема:

– за вихідну гіпотезу H_0 приймається припущення, згідно з яким частка осіб із невиразно-фрагментарним рівнем сформованості виконавського артистизму в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

– альтернативна гіпотеза H_1 ґрунтується на припущенні, згідно з яким авторська методика формування виконавського артистизму є ефективною і відповідно тому частка осіб із невиразно-фрагментарним рівнем сформованості виконавського артистизму в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Результати діагностики сформованості виконавського артистизму магістрантів-вокалістів ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм Фішера запропоновано в таблицях 3.13; 3.14. Спершу, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток (Е.Сидоренко [15, 330-331]) ми визначили величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі після констатувального

етапу формувальної роботи, за формулами:

$$\varphi_{\text{емп}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \varphi_i$$

$$\varphi_{\text{емп}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \varphi_i'$$

Надалі було підраховано емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = \varphi_{\text{емп}} \sqrt{\frac{n_1}{n_2}}, \text{ де } n_1 = 3, n_2 = 3;$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \varphi_i \sqrt{\frac{n_1}{n_2}}$$

У нашому випадку $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,05$. Отже, $\varphi_{\text{крит}}^* > \varphi_{\text{емп}}^*$

Слід констатувати, що отриманий результат на початку формувальної роботи не належить до зони значущості.

Наприкінці формувального експерименту за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було знов визначено величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_{\text{емп}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \varphi_i$$

$$\varphi_{\text{емп}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \varphi_i'$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = \varphi_{\text{емп}} \sqrt{\frac{n_1}{n_2}}, \text{ де } n_1 = 3, n_2 = 3;$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \varphi_i \sqrt{\frac{n_1}{n_2}}$$

У нашому випадку: $\varphi_{\text{емп}}^* = 2,62$. Отже, $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кри.}}^*$

Таблиця 3.14.

**Результати діагностики сформованості виконавського артистизму
магістрантів-вокалістів ЕГ і КГ
до проведення формувального експерименту (констатувальний етап)**

Групи	Натхненно-зрілий, стабільно- виразний, нестабільно-виразний рівні сформованості виконавського артистизму		Фрагментарно-виразний рівень сформованості виконавського артистизму		Разом
	Кількість магістрантів	Частка	Кількість магістрантів	Частка	
ЕГ	21	59,1	15	40,9	36
КГ	21	59,8	14	40,2	35

Таблиця 3.15.

**Результати діагностики сформованості виконавського артистизму
магістрантів-вокалістів ЕГ і КГ
наприкінці формувального експерименту (прикінцевий зріз)**

Групи	Натхненно-зрілий, стабільно- виразний, нестабільно-виразний рівні сформованості виконавського артистизму		Фрагментарно-виразний рівень сформованості виконавського артистизму		Разом
	Кількість магістрантів	Частка	Кількість магістрантів	Частка	
ЕГ	34	93,7	2	6,3	36
КГ	25	71,4	10	28,6	35

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 3.2. Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : частка осіб із фрагментарно-виразним рівнем сформованості виконавського артистизму в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

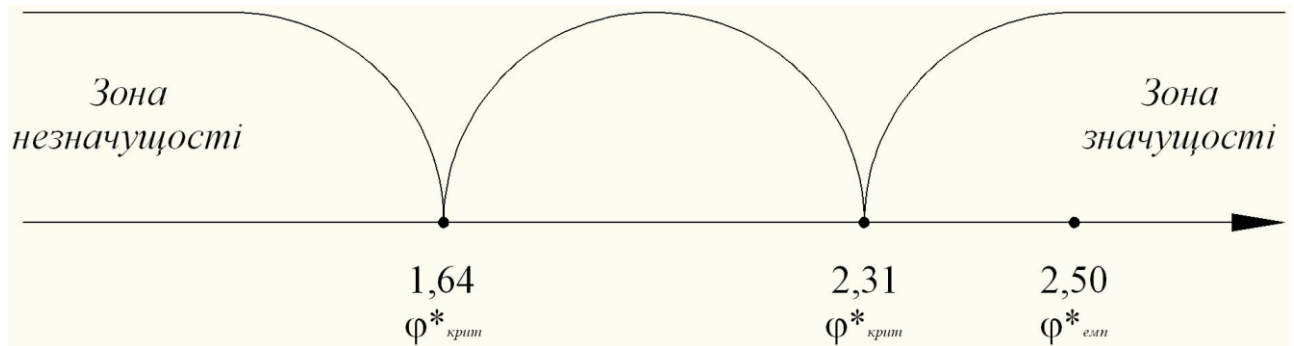


Рис. 3.2. Вісь значень для величин кутів φ .

Отже, гіпотеза ефективності методики є правильною, а отримані дані на всіх етапах дослідження засвідчують, що поетапна методика формування виконавського артистизму магістрантів-вокалістів забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена.

Таким чином, порівняння діагностичних даних, отриманих у констатувальному та прикінцевому зрізах, а також виявлення динаміки змін, що відбулися у магістрантів експериментальної та контрольної груп, дозволив дійти висновку про ефективність запропонованої методики формування виконавського артистизму магістрантів – майбутніх викладачів вокалу.

Висновки до третього розділу

Дані, отримані на констатувально-діагностичному етапі дослідження дозволили встановити, що основний масив магістрантів знаходився на фрагментарно-виразному та та спорадично-виразному рівнях сформованості вокального артистизму.

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами, кожен з яких спрямовувався на втілення певної педагогічної умови. На першому, організаційно-мобілізаційному етапі створювалась художньо-творча атмосфера, завдяки чому в магістрантів активізувалися інтерес до участі в експериментальному дослідженні й вдосконаленні власного артистизму,

досягалось психологічне та фізичне розкріпачення, стимуляція критичного мислення й самостійності студентів за допомогою встановлення довірливих стосунків, менторського, непрямого типу педагогічного керівництва.

На другому, формувально-накопичувальному етапі, вирішувалось завдання всебічно-особистісної зрілості, задля чого розширювалась інформаційна база пізнання, актуалізувався комплекс фахових знань та навички цілісно-стилістичного аналізу музичних творів, доведення техніки виконання твору до стану сценічної готовності.

На третьому, художньо-результативному етапі, засвоєні навички, знання й елементи сценічної саморегуляції синтезуватися у виконавсько-творчому процесі з акцентом на самостійну інтерпретаційну, концертно-творчу діяльність студентів; важливе місце відводилося вдосконаленню установки співаків на осягнення твору та донесення його художньо-образного змісту, творчої ідеї як духовно-опосередкованого спілкування з його автором, партнерами по виконавському процесу, із слухачами. Задля цього застосовувався комплекс інноваційних методик, спрямованих на здатність магістрантів отримувати актуальну науково-методичну інформацію, орієнтуватися в новітніх творчих досягненнях співаків, а також самостійно експериментувати як у процесі навчання, так і у практичній роботі із своїми вихованцями.

Узагальнені дані за всіма компонентами артистичної зрілості вокаліста та їх рівнева характеристика доводять, що всі магістранти пройшли значний шлях у розвитку виконавського артистизму, натомість респонденти експериментальної групи досягли суттєво більш високих результатів. Отже, дані прикінцевого діагностичного зрізу дозволили встановити, що застосовані форми й методи вдосконалення виконавського артистизму співаків були ефективними і сприяли позитивній динаміці його зростання у магістрантів, які навчалися за експериментальною методикою. Це підтверджує вірність висунутих припущень і свідчить про вирішення завдань, поставлених у дослідженні.

Список джерел до третього розділу

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1, 2. / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Ван Чень. Методика вдосконалення виконавського артистизму іноземних магістрантів – майбутніх викладачів вокалу / Ван Чень // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. – Вип. 22 (27). – Частина 2. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 115–122.
3. Ван Чень. Инновационные методы совершенствования исполнительского артистизма будущих преподавателей вокала / Ван Чень // European Applied Sciences / ch. red. Marina Savtschenko. – Stuttgart, Germany : ORT Publishing, 2017. – №7. – P. 41-43.
4. Гандапас Р. Цикл лекцій з менеджменту й ораторського мистецтва / Р. Гандапас. [Електронний формат] : Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=gvgjsDRfwQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=b06ChAVzFo> <https://www.youtube.com/watch?v=14diYB-mqy4>
5. Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха // Н.А. Гарбузов - музыкант, исследователь, педагог. – М.: Музыка, 1980. – С. 80-145.
6. Грачёва Л. В. Психотехника актёра в процессе обучения в театральной школе: теория и практика: Дис. ... д-ра искусствоведения. СПб.: СПбГАТИ, 2005. – 406 с.
7. Демир У.Б. Методика формування музично-теоретичної підготовленості студентів у вищих музично-педагогічних закладах України. Уткан БайкалДемир. Дис. ... канд. пед..наук : 13.00.02 – Київ, 2016.– 227 с.
8. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007. – 412 с.
9. Котова Л. Технологія підготовки майбутніх учителів музики до публічних виступів / Л. Котова, В. Погорелова // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С. 49-53. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_6_13

- 10.Кён Н. Г. Стилистическое сольфеджио / Н. Г. Кён. – Одесса, 2005.– 173 с.
- 11.Міщанчук В.М. Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Київ, 2015. – 20 с.
- 12.Морено Дж. Театр спонтанности / Пер. с англ., авт. вступ. ст. Б. И. Хасан. — Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. –254 с.
- 13.Немеровский А. Б. Пластическая выразительность актера: Учеб, пособие для театр, вузов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1987. –191 с.
- 14.Ражников В. Резервы музыкальной педагогики / В. Ражников. –М., 1975. –37 с.
- 15.Рыбкина Т. Музыкальное восприятие: пластические образы ритмо-интонации в свете учения Б.Асафьева: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.
- 16.Саннікова О. П. Сценічні бар'єри: диференціально-психологічний підхід. [Монографія] / О. П. Саннікова, А. О. Саннікова. – Одеса, 2014. – 236 с.
- 17.Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Спб. : Речь, 2003.– 350 с.
- 18.Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : Артисти. Режиссер. Театр. – М., 2008. – 490 с.
- 19.Теплов Б. М. Психология индивидуального развития вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов. // Известия АПН РСФСР. – М. – Л., 1947. – 412 с.
- 20.Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи...Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
- 21.Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 212 с.
- 22.Юник Д. Завадостійкість майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської діяльності / Д. Юник // Рідна школа, №8-9, 2012. – 52-56 с.

Література на іноземній мові

23. Stühlmayer B. Hoffmann G. Stimme–Be-Stimmung /B. Stühlmayer, G. Hoffmann. Verlag DeBehr. – 89 S..
24. Fahrenberg J., Selg H. , Hampel R.. Das Freiburger Persönlichkeits - inventar PI. / J. Fahrenberg, H. Selg, R. Hampel. Freiburg, 2011.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування виконавського артистизму магістрантів, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування виконавського артистизму в майбутніх викладачів вокалу в системі вищої музично-педагогічної освіти. Результати проведеного дослідження та розв'язання поставлених завдань дали підстави для таких **висновків:**

1. У результаті аналізу наукової літератури з питань артистизму та його прояву в музично-виконавській діяльності майбутнього викладача з вокалу визначено сутність досліджуваного феномена, під яким розуміється досягнення співаком вищого рівня мистецької зрілості, утвореної єдністю музично-інтелектуальних, вокально-технологічних та творчо-комунікативних властивостей, здатністю осягати глибинний ідейно-художній сенс творів, здійснювати їх особистісно-індивідуалізовану інтерпретацію, переконливо втілювати свій задум у різних формах виконавської діяльності, здійснюючи на слухачів яскравий художньо-сугестивний вплив завдяки натхненно-творчому, сценічно-переконливому виконавству.

Прояв артистизму визнаний атрибутивною характеристикою, від сформованості якої залежить здатність майбутніх фахівців до успішної вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

2. Схарактеризовано специфіку прояву виконавського артистизму в сценічно-вокальній діяльності, її зумовленість природою цілісного музично-поетичного образу вокальних творів, тілесно-фізичною основою звукоутворення та впливом фізичного й психологічного стану виконавця на якість фонічно-голосових проявів, своєрідністю репертуару й завдань, які постають перед співаком у процесі виконавської діяльності. Доведено, що прояв камерно-виконавського артистизму потребує особливої уваги до сценічного самопочуття вокаліста, його володіння навичками емоційно-

вольової й творчо-комунікативної саморегуляції, здатності поєднувати інтонаційно-виконавські та сценічно-візуальні засоби створення сценічного образу задля здійснення художньо-сугестивного впливу на слухачів у сценічно-виконавській та вокально-педагогічній діяльності.

Структура виконавського артистизму магістрантів-вокалістів представлена мотиваційно-мобілізаційним, мистецько-компетентнісним, вокально-технологічним, творчо-інтерпретаційним, виконавсько-комунікативним складниками.

3. У дослідженні обґрунтовано методологічну значущість **наукових підходів** – гуманістичного, акмеологічного, індивідуально-особистісного, синергійного, герменевтичного, гедоністичного, творчо-інноваційного для ефективного формування виконавського артистизму магістрантів. Окреслено **педагогічні принципи** їх реалізації: цілісності інтерпретаційно-концептуального, візуально-зовнішнього та вокально-інтонаційного складників у досягненні співаком зрілого артистизму; діалектичної єдності музично-теоретичних знань та емпірично-виконавського досвіду й інтуїції; взаємозв'язку фонаційно-технічного, виконавсько-емоційного та діалогічно-комунікативного компонентів у втіленні художнього образу; поетапного зростання самостійності й творчої активності магістрантів; забезпечення в навчальному процесі діалектичної єдності свідомого й підсвідомого, автоматизованого й інноваційно-пошукового, логіко-дискурсивного та інтуїтивного, диференційованого й цілісного способів пізнання й виконавської творчості; компенсаторно-розвивальної індивідуалізації навчання; активізації фасилітативно-спонукального потенціалу вокально-педагогічної ситуації; формування художньо-комунікативної установки співака.

Педагогічними умовами формування артистизму в освітньому процесі визнано: забезпечення на заняттях художньо-творчого клімату, комфортного для вдосконалення виконавського артистизму співаків; стимулювання особистісно-фахової зрілості магістрантів у єдності загально-художньої освіченості, вокально-фахової компетентності та емоційно-вольової

підготовленості до артистично-сценічного виконавства; застосування інноваційних методів формування виконавського артистизму, напрацьованих у різних сферах діяльності та адаптованих до завдань дослідження.

4. Організація експериментальної роботи потребувала розробки діагностичної методики щодо встановлення рівнів сформованості виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу, заснованої на комплексі вироблених *критеріїв* оцінювання, узгоджених зі структурними компонентами досліджуваного феномена. Такими критеріями було визнано: *ціннісно-спонукальний критерій* з показниками: усвідомлення значущості розвитку вокально-виконавського артистизму співаків; прояв активності у вдосконаленні власного вокально-сценічного артистизму; адекватність рефлексивно-оцінного ставлення магістрантів до прояву власного вокально-виконавського артистизму; *пізнавально-креативний критерій* з показниками: загально-мистецька та музично-фахова ерудованість; ерудованість студентів стосовно прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності; здатність застосовувати фахові знання задля аналізу прояву виконавського артистизму співаками; *фонаційно-виконавський критерій* з показниками: володіння вокально-технічними навичками; володіння технікою виразно-вокального інтонування; володіння ефективними технологіями самостійної підготовки вокальних творів до виконання; *герменевтично-змістовий критерій* з показниками: здатність до розробки інтерпретаційної моделі вокального твору; здатність до виконавського втілення інтерпретаційної моделі твору; здатність до варіювання інтерпретації твору в умовах педагогічної та сценічної діяльності; *сценічно-регулятивний критерій* з показниками: здатність до сценічної емоційно-вольової саморегуляції; здатність до комунікації в умовах виконавсько-творчої співпраці; здатність здійснювати художньо-сугестивний вплив на сприйняття слухачів.

Отримані в процесі аналізу науково-методичної літератури теоретичні положення, обґрунтування критеріального апарату дали можливість виділити чотири *рівні* сформованості вокально-виконавського артистизму майбутніх

фахівців: *високий, натхненно-зрілий; достатній, стабільно-виразний; задовільний, спорадично-виразний; незадовільний, фрагментарно-виразний.* Проведений діагностично-констатувальний експеримент дозволив встановити, що більшість магістрантів демонструє у вокально-виконавській діяльності спорадично-виразний та фрагментарно-виразний рівні прояву артистизму.

5. У дослідженні розроблено експериментальну методику формування виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу, що ґрунтувалася на положеннях акмеологічного, гедоністичного, герменевтичного, синергійного, інноваційного підходів і передбачала діалектичне поєднання традиційних та інноваційних технологій удосконалення навичок свідомого, вокально-виразного інтонування, здатності до емоційно-вольової саморегуляції та концентрації сценічної уваги магістрантів, здійснення комунікативно-сугестивного впливу на слухачів.

Експериментальну методику апробовано за трьома етапами формувального експерименту. На першому, *організаційно-мобілізаційному* етапі головним завданням стало забезпечення художньо-творчого клімату занять, встановлення особистісно-довірливих стосунків між викладачами й студентами; застосування непрямої, консультативної форми керівництва, менторсько-діалогічного стилю педагогічного спілкування, партисипативного методу проведення занять, включення студентів у тренінги на релаксацію задля позбавлення їх від психологічних та м'язово-фізичних затисків і вдосконалення здатності до емоційно-вольової саморегуляції за допомогою технік психологічної самопідтримки й самопереконання, концентрації й розподілу творчої уваги.

На другому, *формувально-накопичувальному* етапі збагачувалася мистецька ерудиція магістрантів, стимулювалась самостійність їхнього мислення за рахунок застосування інтерактивних методів проведення лекцій («проектний метод», методика «мішаного заняття», «мозковий штурм», диспути, обговорення й обмін думками); збагачення досвіду аналітичного сприйняття вокально-виконавських феноменів, художньо-асоціативних

уявлень, оцінювання спільних засобів художньо-образної виразності в музичному, поетичному, хореографічному й зображальному мистецтві; самостійної розробки віртуально-інтерпретаційної моделі вокального твору.

На третьому, *художньо-результативному* етапі магістранти залучались до творчо-рольових ігор, тренінгів з практичної психології, театраль-но-класичної та спонтанно-імпрровізаційної педагогіки, адаптованих до завдань дослідження; застосовувались вправи на досягнення позитивно-натхненного сценічного самопочуття, формування навичок діалогово-вербальної та вокальної імпрровізації, варіювання сценічного образу вокально-інтонаційними та зовнішньо-пластичними (кінетичними, мімічними) засобами, оволодіння технікою «сценічної самітності», комунікативно-сугестивними прийомами організації уваги слухачів, реалізації інваріантів віртуально-інтерпретаційної моделі твору в ситуації умовно-сценічного, вокально-педагогічного виконавства, в різних формах співацької діяльності – академічній, концертній, конкурсній, студентсько-самодіяльній, педагогічній.

Діагностичний зріз, проведений на прикінцевому етапі експерименту, дозволив встановити, що в групі студентів з ЕГ, на відміну від досліджуваних з КГ, результати випробувань суттєво підвищились. Отже, в процесі апробації експериментальної методики доведено, що виконавський артистизм майбутніх викладачів вокалу забезпечується мистецькою освіченістю, здатністю проникати в глибинний сенс музично-поетичного твору, володінням співацькою технікою, навичками інтонаційно-досконалого й виразного співу, єдністю вокально-інтонаційного та пластично-візуального способів відтворення художнього змісту, здатністю до емоційно-вольової регуляції й сценічно-творчої уваги, психологічною готовністю до публічно-творчої діяльності й встановлення емоційно-сугестивного контакту зі слухачами.

6. Здійснене дослідження не вичерпує проблем виконавського артистизму. Подальшого вивчення потребують питання його вдосконалення у співаків, вихованих в різних національних, культурно-етнічних традиціях, здійснення поглибленого аналізу методів педагогічного впливу на формування

досліджуваного феномена в майбутніх викладачів вокалу з врахуванням їхніх індивідуально-типологічних особливостей.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест на виявлення ступеня усвідомлення студентами значущості артистизму співака у втіленні художньо-образного змісту твору

Шановний студенте, підкресліть, будь ласка, відповіді, які Ви вважаєте вірними:

1. Артистизм співака:

- а) це головне, на що реагує публіка;
- б) не дуже важливий компонент виконавства, головне – як звучить співак;
- в) це характеристика співака, яка має доповнювати вокальний образ твору;
- г) має тісно зливатись із виразністю, допомагаючи співу створити цілісний художній образ.

2. На заняттях з вокальної майстерності:

- а) мають закладатись основи виконавського артистизму;
- б) розвиток виконавського артистизму є одним з провідних показників його фахової майстерності;
- г) навчатись артистизму важливо, але спочатку потрібно навчитись якісному інтонуванню;
- д) артистизм закономірно проявиться у обдарованих співаків.

3. Як Ви думаєте, наскільки важливим має стати вдосконалення виконавського артистизму у навчанні магістрантів?

- а) має стати одним із пріоритетних навчальних завдань;
- б) думаю, що це дуже важливо;
- в) думаю, що стає важливим по мірі того, як співак оволодіває вокально-технічними навичками;
- г) артистизм приходить сам по собі з процесом вивчення твору;

4. Як Ви вважаєте, на якій стадії опанування твором потрібно приділяти увагу артистизму його виконання?

- а) під час генеральних репетицій;

- б) артистизм приходить сам по собі у процесі вивчення твору;
- в) впродовж всього процесу роботи над твором;
- г) коли текст все ж вивчений і здійснюється робота над виразністю виконання твору;

5. Виконавський артистизм співака:

- а) є результатом цілеспрямованої праці;
- б) виробляється у процесі навчання;
- в) є синтезом природних здібностей та цілеспрямованої праці,
- г) є природною здібністю.

6. Для того, щоб досягти артистизму, співаку потрібно:

- а) уважно навчатись, щоб досягти ясної артикуляції й вимови тексту;
- б) вміти застосовувати сукупність інтонаційних та зовнішньо-сценічних засобів виразності;
- в) оволодіти майстерністю виразного фразування;
- г) ритмічно точно, виразно інтонувати музичний текст.

7. Виконавський артистизм співака реалізується за рахунок:

- а) вірного виявлення кульмінації твору;
- б) відсутності страху перед сценою;
- в) виразно-емоційної поведінки на сцені;
- г) злиття виразно-інтонаційного виконання та зовнішнього втілення образу.

8. Вираження характеру твору в зовнішніх проявах:

- а) прекрасно доповнює вокальну сторону виконання;
- б) допомагає співаку триматися впевнено;
- в) невід'ємна частка музично-художнього враження;
- г) має другорядне значення

9. Для прояву артистизму в процесі співу потрібно досягати:

- а) проникнення в художньо-образний поетичного тексту;
- б) донесення характеру музичного матеріалу до слухачів;
- в) проникнення в художньо-образний сенс музичного і поетичного тексту в їх єдності;

г) виразного, точного, фразування та інтонування.

10. Виконавський артистизм співака для викладача вокалу:

а) важливий тому, що артистично-сценічне виконання ним репертуару сприяє підвищенню його іміджу;

б) допомагає виховувати виконавський артистизм у студентів у процесі їхнього навчання співу;

в) досягнення виконавського артистизму надає йому фахової впевненості;

г) є другорядним завданням у його викладацько-фаховій діяльності.

Ключ до тестів.

1. – г)

2. – б)

3. – а)

4. – в)

5. – в)

6. – б)

7. – г)

8. – в)

9. – в)

10. – г)

ДОДАТОК Б

Тести на виявлення музичної ерудованості магістрантів за Б. Деміром та Н. Кьон

1. Швидкому розучуванню твору сприяють:

- а) багаторазове повторення мелодії;
- б) розучування на основі усвідомлення структури мелодії;
- в) багаторазове слухання мелодії.

2. Романс – це музичний жанр:

- а) який виконується під акомпанемент фортепіано;
- б) який виконується під акомпанемент гітари;
- в) який відрізняється ліризмом та камерним звучанням.

3. Поняття «музична грамотність» означає:

- а) вміння співати по нотах;
- б) вміння грати і співати по нотах;
- в) володіння основними поняттями, які відбивають сутність музичного мистецтва.

4. Поспівки важливо виконувати з рухами рук тому, що це:

- а) сприяє розвитку голосу та емоційності співу;
- б) більш цікаво учням;
- в) сприяє встановленню координації між слухом, голосом та усвідомленню напряму звуковисотного руху в мелодії.

5. Навчатись співати по нотах «з листа»:

- а) має кожен співак;
- б) необов'язковою але бажано;
- в) не обов'язково, якщо є концертмейстер.

6. У основі розвитку музичного слуху лежить:

- а) оволодіння навичками співу;
- б) часте слухання музики;
- в) розвиток музичної пам'яті.

7. Вміння виконувати ритмові малюнки по нотах:

- а) сприяє організації музичних ансамблів класу;
- б) забирає надто багато часу;
- в) є основною розвитку музичного сприйняття.

8. Синкопа – це

- а) перенесення акценту на слабку метричну долю;
- б) акцентування метрично слабкої долі;
- в) різні метричний і ритмовий акценти

9. Музична фраза

- а) це «квадратна» структура з 8 або 16 тактів;
- б) це фрагмент мелодії від паузи до паузи;
- в) це відносно завершений фрагмент мелодії, який виконується на одному диханні

Ключ до тестів.

- 1. – г)
- 2. – б)
- 3. – а)
- 4. – в)
- 5. – в)
- 6. – б)
- 7. – г)
- 8. – в)
- 9. – в)
- 10. – г)

ДОДАТОК В

Анкета на виявлення ерудиції студентів щодо виконавського артистизму

Шановний студенте, підкресліть, будь ласка, вірний варіант відповіді.

1. Чи знайомі Ви з мемуарною творчістю співаків, в якій розглядаються питання виконавського артистизму? (постійно читаю; інколи читаю в Інтернеті; читаю, коли викладач наполягає; мені це не цікаво).
2. Чи цікавить Вас проблема розвитку артистизму співаків у процесі їх навчання! (надзвичайно цікавить, цікавить. періодично цікавить, не цікавить);
3. Чи вивчали Ви науково-методичну літературу, в якій розглядаються ці питання? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
4. Чи знайомі Ви з мемуарною творчістю співаків, в якій розглядаються питання виконавського артистизму? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
5. Вам знайомі праці музикознавців, присвячені проблемам виконавського артистизму? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
6. Творчість якого співака надихала К. Станіславського на розробку своєї методики виховання акторів? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
7. Які відомі режисери плідно працювали у оперному жанрі Наведіть 3-4 приклади (_____)?
8. За якими ознаками Ви визначаєте якість вокального артистизму співака?
9. Якими природними властивостями має характеризуватись артистично розвинений співак?
10. Які риси характеру потрібно вдосконалювати вокалісту-виконавцю? Чому?
11. Чого б Ви побажали своїм учням? Поясніть свою позицію.
12. Що Ви хочете вдосконалити у своїх вокально-виконавських можливостях? Обґрунтуйте свою думку.

ДОДАТОК Г

Текст датського поета Фредерика Деліуса, на який був написаний Е. Грігом романс «Захід сонця».

Переклад російською

1. Находит тень и дню конец.

Свет гаснет в чаще леса.

На море пал златой багрец,

На землю тьмы завеса.

Среди вечерней тишины

Чуть шепчутся берёзы...

К сынам земли приходят сны,

Над миром веют грёзы.

2. Прощанье дня полно тоски,

Встревоженной печали;

Закрыли венчики цветки,

И птицы замолчали,

И замер дол и робко ждёт,

Весь плачущий росой,

Что скоро солнце пропадёт

За алой полосой.

Варіант тексту у пристосованій мелодії романсу Е. Гріга до вистави «Дюймовонька» (музика Е. Гріга)

1. Скорлупка грецкого ореха мне стала колыбелькой,

А темно-синие фиалки душистою постелькой.

Мне свежий мед приносит пчелка, душистый он и сладкий,

А ветерок – дружок веселый – со мной играет в прятки.

2. Ко мне слетаются стрекозы, я птицам улыбаюсь

И лепестком китайской розы, в кроватке укрываюсь.
 Найду я утром на рассвете росинку – недотрогу,
 И только маленькие дети понять все это могут.

Оригінальний текст та «підстроковий» переклад

[Frederick Delius](#)

<p>Nu falder solen stille i Aasen's fjerne skove og sender guld til Affenfred af Ang Envy. Sød blodig hvirken passerer gennem birkeblader Om natten vil muldyren forestille sig og vil gå. Hvor i dag skilsmisse er mild blomsten og halmen falder nu! Kuvertkritten lukker, enden er hans liv. Nu binde alle fuglene til de små og en dal med fredelige steder</p> <p>Vær ikke bange for min sjæl, bare fald ned midt om natten mod solen Derfra er kærlighedens sundhed stigende som nattens violins duft. Hvor lyskilden går før Du blev komfortabel Og giv en dyb overskyet nat Deres varme er vedvarende.</p> <p>En stolt dag har ingen fornøjelse hvor sødt som det hælder Hoved til brystet i naturen, til skygger vises. Så er morgenen som en drøm i en blød nats søvn.</p>	<p>Зараз сонце падає тихо за далекими лісами Аасена і посилає золото червоним Афенфредом за Енг Вов. Солодкий кривавий шепіт проходить через листя берези Про ніч, яка збирається зникнути. Де сьогодні розлучення є м'яким і для квітки, яка никне й падає! Все приходить до свого кінця, близиться кінець його життя. Зв'яжи це з усіма птахами малими, і з долиною спокою.</p> <p>Не бійся моєї душі, просто опускайся в глибині ночі проти сонця Звідти любов піднімається як аромат від нічної скрипки. Де джерело світла йде від нас, І глибока хмарна ніч настає.</p> <p>Гордий день солодко ллється без радоців і з'являються тіні. Тоді мир на потоці життя падає Тоді ранок лежить як сон в м'якому сні ночі.</p>
---	--

ДОДАТОК Д

Тест-опитувальника схильності до переживання сценічних бар'єрів

О. Саннікова, А. Саннікова

Шановний студенте, на кожне запитання відповідайте: «так» або «ні»

1. Під час виступу почуваю себе впевнено, хочу виразити всі почуття, які несе твір. ____
2. Чим більш відповідальний виступ, тим більше в мене напружений стан. ____
3. На сцені мені вдається співати більш натхненно, ніж під час репетицій. ____
4. Я з радістю чекаю наступного виступу на сцені і впевнено готуюсь до нього. ____
5. Хвилювання, неспокій заважають мені зосередитися під час виступу. ____
6. Стан, який я переживаю на сцені, особливо нічим не відрізняється від звичайного стану. ____
7. Через хвилювання я співаю під час виступу гірше, ніж на репетиції. ____
8. Мої передчуття з приводу результату виступу звичайно здійснюються. ____
9. Мені знайомі приступи паніки перед виступом. ____
10. Після вдалого виступу я відчуваю полегшення. ____
11. Після вдалого виступу я переживаю піднесення. ____
12. Після недосить вдалого виступу мені хочеться більше ніколи не співати ____
13. Після недосить вдалого виступу мені хочеться взятися до роботи на подолання м'яких недоліків. ____
14. Мене лякають відповідальні виступи. ____
15. Я шукаю нагоди виступити у концерті. ____
16. Я постійно шукаю нагоди взяти участь у конкурсі. ____
17. Я відмовляюсь від участі у відповідальних концертах і конкурсах, бо не хочу хвилюватися. ____

ДОДАТОК Е.

Порівняльна характеристика тексту вірша Г.Гейне з циклу «На чужині» у перекладі О.М. Плещєєва та М.Л. Михайлова : «Ich hatte einst ein schönes Vaterland...».

Ich hatte einst ein schönes Vaterland.
 Der Eichenbaum wuchs dort so hoch,
 die Veilchen nickten sanft
 - es war ein Traum.
 Das küßte mich auf deutsch
 und sprach auf deutsch
 (man glaubt es kaum, wie gut es klang)
 das Wort: "Ich liebe dich" -
 es war ein Traum.

«Сон». Переклад О.М. Плещєєва

*И у меня был край родной;
 Прекрасен он!
 Там ель качалась надо мной...
 Но то был сон!
 Семья друзей была жива.
 Со всех сторон
 Звучали мне любви слова...
 Но то был сон!*

«Сон». Переклад М.Л. Михайлова

И я когда-то знал край родимый...
 Как светел он!
 Там рощи шумны, фиалки сини...
 То был лишь сон!
 Я слышал звуки родного слова
 Со всех сторон...
 Уста родные «люблю» шептали... То был лишь сон!

ДОДАТОК Ж

Два півники

«Два півники, два півники горох молотили (сміливо, портаменто),
Дві курочки-чубарочки до млина ходили (легко, стакато)

Цап меле, цап меле, коза посипає (настирливо, короткими мотивами),
А маленьке цапенятко на скрипочку грає (жартівливо)».

(і так далі за текстом):

Танцюй, танцюй, козуленько, ніженьками туп, туп,
Татусенько з матусею надеруть нам круп, круп.

А вовчик-сірячок з лісу виглядає,
Ухопив він козенятко та й далі тікає.

Як узяв старий цапок новенької віжки,
Одібрав він козенятко, залигав за ріжки.

Хоч вовчик обідрав цапові реберце,
Зате в тата з матусею радується серце.

ДОДАТОК 3.

Анкета на виявлення проблем, з якими стикаються студенти в умовах прилюдного виступу.

1. Під час виступу мені доводиться долати труднощі, зв'язані з моїми переживаннями.
2. Мене тривожить страх осоромитися перед студентами або слухачами.
3. Перезбудження від бажання заспівати найкраще приводить до страху забути текст.
4. Перед виступом у мене погіршується здібність до зосередження.
5. Мій стан перед виступом залежить від того, хто мене буде слухати.
6. Я не можу зосереджуватись на виступі, якщо знаю, що мене буде слухати недоброзичлива комісія.
7. Я завжди погано сплю перед виступом.
8. Перед виступом я почуваю себе роздратовано.
9. Перед виступом від хвилювання я не можу заспокоїтися й сконцентруватися.
10. Перед виступом мені завжди здається, що я забуду на сцені текст.
11. Якщо я роблю випадкову помилку під час виступу, це негативно впливає на весь подальший процес співу.
12. З мого стану перед виступом помітно, що я дуже хвилююсь.

ДОДАТОК І

ВАН ЧЕНЬ: ДИПЛОМИ ЛАУРЕАТА

