

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

**ЧЖАН ЯНЬФЕН**

УДК: 378.013 + 371.3+780.7+782

**МЕТОДИКА ВОКАЛЬНОЇ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ  
УКРАЇНИ І КИТАЮ**

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник  
**РЕБРОВА Олена Євгенівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

О Д Е С А - 2012

## ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Теоретичні основи дослідження вокальної художньо - виконавської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю.....	11
1.1. Вокальна виконавська підготовка як предмет наукових досліджень музичної педагогіки України і Китаю .....	11
1.2. Сутність поняття «вокальна художньо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики», її компонентна структура.....	38
Висновки до першого розділу.....	64
Розділ 2. Науково-методичні основи дослідження вокальної художньо- виконавської підготовки майбутніх учителів музики.....	67
2.1. Творчо-регулятивна функція мотивації майбутнього вчителя музики до вокальної художньо-виконавської підготовки.....	67
2.2. Науково-методичні підходи та педагогічні принципи вокальної художньо виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.....	93
2.3. Педагогічні умови вокальної художньо виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.....	106
Висновки до другого розділу.....	115
Розділ 3. Експериментальне дослідження вокальної художньо – виконавської підготовки майбутніх учителів музики.....	117
3.1. Діагностика стану вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю (констатувальний експеримент).....	117
3.2. Методика і зміст формувального експерименту.....	153
3.3. Аналіз результатів дослідної роботи.....	176
Висновки до третього розділу.....	187
Висновки.....	190
Список використаних джерел.....	193
Додатки.....	224

## ВСТУП

У контексті гуманістичної парадигми, яка сьогодні визначає стратегію модернізації освіти в багатьох країнах світу, зокрема в Китаї та Україні, особливої актуальності набула проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. У його фаховому навчанні ця проблема вирішується найбільш оптимально під час виконавської підготовки, яка сприяє духовному проникненню в дивовижний світ художніх образів, їх переживанню та відтворенню в новому сучасному контексті. Успішність цього складного творчого процесу залежить від стійкої мотивації особистості до творчої самореалізації та художнього самовираження, що підкріплюється високим рівнем виконавської компетентності, художнього світогляду та концентрацією духовних особистих якостей.

Виконавська підготовка у фаховому становленні майбутніх учителів музики – найбільш складна і багатофункціональна. Про це яскраво свідчать Держстандарт навчальних планів підготовки фахівців у галузі музичної педагогіки України й Китаю; зацікавленість науковців проблематикою виконавської діяльності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів; наукові розвідки щодо підвищення виконавської майстерності. На цьому факті наголошують такі вчені як Е.Абдулін, Л.Арчажникова, А.Гордійчук, М.Давидов, А.Малінковська, Г.Падалка, В.Ражников, Ю.Цагареллі, Г.Ципін, О.Щолокова, Т.Юник та ін.

Останнім часом важливим напрямом виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів України й Китаю стає вокальне виконавство. Вокальна підготовка майбутніх учителів музики в Україні ґрунтується на принципах вокальної педагогіки, що виникла на основі творчої спадщини української та російської вокальних шкіл, кращих досягнень європейських шкіл, узагальненні вокального виконавського досвіду видатних співаків минулого та сучасності. Науково-методичним підґрунтям вокальної

педагогіки стали праці Л. Алексєєвої, Ю. Барсова, А. Вербова, Л. Дмитрієва, Є. Гусєвої, В. Кантрович, А. Менабені, В. Морозова, О. Пекерської, Б. Покровського та ін.

Довготривалу історію становлення й розвитку має вокальна педагогіка Китаю, яка розглядає вокальне мистецтво як художній засіб підтримання національних культурних традицій та залучення до найкращої світової музичної спадщини. Такі думки висловлено в працях учених і педагогів вокалу, серед яких Чжоу Сяоянь, Шень Сян, Цзоу Чанхай, Юй Ісюань, Юань Хуейцин, Тао Сяо-вей, Ван Шаньху, Ін Ює, Лю Лан, Лю Цюлін, Юй Дуган. Науковці висловлюються щодо зміщення акценту від техніки виконання на художньо-образну сферу, на почуттєвий чинник розвитку навичок співу; на символічність у передачі естетичних переживань героїв.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що вокальна проблематика представлена з різних точок зору, зокрема методичної, технологічної, інтерпретаційної, комунікативної, соціокультурної, творчо-саморозвивальної. Останнім часом актуалізуються дослідження, присвячені проблемам художньо-естетичної спрямованості вокальної підготовки, посилюється увага до національних традицій, вокальної культури, прилучення школярів до академічного співу та сприйняття оперних жанрів (В. Бриліна, Ч. Жданов, В. Луканін, Н. Можайкіна, І. Прянішніков, О. Яковлев, А. Седов). У цьому напрямі особливо вагомими стають дослідження художнього аспекту вокальної підготовки, а саме його художньо-інтонаційного (Ву Гуолінг, О. Чурікова-Кушнір, Д. Покровський, Г. Панченко), художньо-артистичного, емоційного (Ван Шаньху, Ю. Єлісовенко, О. Єрошенко, Ін Ює, М. Сидорова, Сює Сяоцінь, Ху Дуньє), потенційно-творчого, художньо-самовиражального (А. Васильєва, Ван Шаньху, Р. Сладкопєвец,) елементів; розгляд особливого «художнього типу» особистості співака (В. Морозов, А. Соколов).

Поліаспектність досліджень художньої сутності вокальної підготовки майбутнього вчителя музики є наслідком багатоплановості означеного

феномену. При цьому, як свідчить практика, у його вокальній підготовці існує низка **суперечностей між:**

- об'єктивно існуючими художніми властивостями вокального мистецтва і слабким його використанням в практиці вокальної підготовки студентів педагогічних університетів;

- традиційними національно-художніми пріоритетами, що існують у вокальному мистецтві певного соціокультурного простору, а також їх нівеляцією під час підготовки майбутнього вчителя музики;

- високим попитом до художньо компетентної, творчої особистості вчителя музики як викладача вокалу й недостатньою орієнтацією методичного забезпечення навчання співу як засобу художньо-творчої самореалізації майбутнього вчителя;

- запровадженням у школах Китаю уроку Пекінської опери й відсутністю системної методичної підготовки майбутніх учителів музики до їх проведення в університетах Китаю, для китайських студентів в університетах України.

Усунення розглянутих протиріч ми вбачаємо в акцентуації уваги на художньому сегменті вокального мистецтва, що робить актуальним уведення в науковий обіг поняття «вокальна художньо-виконавська підготовка майбутніх учителів музики». Існування зазначених суперечностей та недостатня розробленість методичних аспектів означеної проблеми зумовила вибір теми дисертаційного дослідження – *«Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю»*. Аналіз літературних джерел засвідчив слабку розробленість цієї проблеми в наукових дослідженнях.

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

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і складає частину наукового напрямку «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів

мистецьких дисциплін». Тему дисертаційне дослідження затверджено вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 2 від 25 вересня 2009 р.)

**Мета дослідження** полягає в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методики вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з України і Китаю.

*Об'єкт дослідження* – процес художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

*Предмет дослідження* – методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України й Китаю.

**Завдання дослідження:**

1. На основі аналізу, порівняння й узагальнення наукових поглядів українських та китайських учених щодо вокального виконавства з'ясувати особливості вокально-виконавської підготовки вчителя музики.
2. Розкрити поняття «вокальна художньо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики» та виявити її компонентну структуру на основі художньо-виражальних властивостей вокального мистецтва.
3. Визначити регулятивно-творчу функцію мотивації до вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.
4. Обґрунтувати художньо-педагогічний потенціал оперного мистецтва як ціннісного національно-культурного феномену й змістової складової вокальної художньо-виконавської підготовки студентів.
5. Розробити критерії, показники, діагностичні методи та експериментально визначити стан вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України й Китаю.
6. Запропонувати методику вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики та здійснити експериментальну перевірку її ефективності.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали наукові концепції й праці з філософії, культурології та психології творчості (Л. Виготський, М. Бруно, М. Каган, Е. Кучменко, В. Моляко, Р. Натадзе, І. Павлов, Н. Роджерс, С. Рубінштейн, Цзоу Чанхай, Чі Циньгуй, Чжан Хоуцан, Юань Хуэйцінь); дослідження про закономірності художньої творчості (В. Білоус, Ю. Борисов, Н. Гребенюк, Н. Жайворонок, В. Медушевський, А. Шерозія, А. Прангішвілі, Ф. Басін, Чэнь Сяньнянь), проблеми мистецької освіти (Е.Абдулін, А.Козир, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова) й творчої самореалізації вчителя (Г.Батиршина, А.Буреніна, А.Зайцева, Т.Кремешна); основні питання музично-виконавської (Н.Згурська, В.Крицький, С.Майкопар, І.Мостова, Г.Ципін), зокрема вокальної підготовки (Л.Алексеєва, В.Антонюк, Д.Аспелунд, В. Багадуров, Л.Василевська-Скупа, Л.Василенко, Л.Дмитрієв, О.Єрошенко, Л.Маруфенко, В.Морозов, М.Павлова, Г.Панченко, О.Прядко, Л.Тоцька, Цзинь Нань, Чжан Ї, В.Філіпов, Ху Дун'є, Шень Сяну, В.Юшманов); проблеми методичного забезпечення вокального виконавства (Д.Бабіч, Є.Барвинська, Ван Лей, Ван Шаньху, Ву Гуолінг, Ю.Єлісовенко, І.Зайцева, Г.Курбанова, Лю Цюлін, Лю Цяньцянь, Ю.Сетдікова, Р.Сладкопівець, Тао Сяо-Вей, А.Ткачук, Цой Сяо Юй, Ши Цзюнь-бо); питання соціокультурного, національного, художньо-синтетичного педагогічного потенціалу оперного мистецтва (Аі Лусін, А.Бушен, В.Ванслов, Є.Гундорова, І.Іванова, Інь Фалу, Ч.Жданов, Л.Кияновська, Д.Лебедев, Лянь Юнь, Цзя Юйпін, Чжоу Ян, Л. Ярославцева).

**Методи дослідження:**

- *теоретичні*: методи аналізу і синтезу, класифікації та порівняння, конкретизації наукових знань з філософської, культурологічної, музикознавчої, психологічної, педагогічної, навчально-методичної літератури з метою створення теоретичної бази дослідження, розкриття сутності художньо-творчої виконавської діяльності; художньо-виражальних властивостей вокального співу як різновиду музичного виконавства; обґрунтування методичної концепції дослідження;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, методи опитування, анкетування, бесіди, завдання на самооцінку, метод експертних оцінок, навчальні тести, творчі завдання, експеримент (пілотажний, констатувальний, формувальний) для перевірки ефективності запропонованої методики;

- *статистичні*: якісний та кількісний аналіз результатів дослідження для забезпечення його вірогідності.

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

- *визначено* сутність і компонентну структуру вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на засадах художньо-виражальних властивостей вокального мистецтва в цілому та художнього синтезу оперного мистецтва як змістової складової фахової підготовки вчителя музики;

- *розроблено* методику вокальної художньо-виконавської підготовки на основі застосування акмеологічного, антропологічного, партисипативного, лінгвокультурного підходів та відповідних педагогічних принципів, перенесення акценту з техніко-виконавського на художньо-виконавський аспект вокальної підготовки вчителя музики;

- *обґрунтовано* методичну доцільність використання художнього синтезу оперного мистецтва та його національно-культурного педагогічного потенціалу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики в університетах України й Китаю; критерії та показники діагностики рівня сформованості вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

*Уточнено* поняття «вокальна підготовка майбутнього вчителя музики», «художнє самовираження», «виконавська мобільність» у контексті фахової діяльності вчителя музики; концептуальне розуміння художності як якості виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

*Подальшого розвитку* набули положення щодо регулятивно-творчої функції мотиваційної сфери особистості у вокальному виконавстві; інтерпретації сутності та особливостей компенсаторних здібностей та навичок у вокальному виконавстві; поліфункціональності вокальної підготовки вчителя



музики та полімодальності сприйняття вокального мистецтва з позицій музичної педагогіки.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у розробці методики констатування стану вокальної художньо-виконавської підготовки, визначення її рівнів; обґрунтуванні та доведеності ефективних педагогічних умов; у розробці авторського спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва в художньо-освітньому процесі». Методи та творчі завдання, що пропонуються в межах спецкурсу, можуть бути застосовані під час занять з вокалу і співацької самопідготовки студентів, у формуванні художньої компетентності майбутніх учителів музики – магістрів напряму підготовки «Мистецтво» спеціалізації «Методика викладання мистецьких дисциплін».

Результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (довідка № 2989 від 16.11.2011 року); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1077 від 25.06.2011 р.); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка №06/1768 від 30.09.2011 р.); Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/3671 від 16.11.2011); Інституту музики Політехнічного університету Шан Ду (Китай, м. Зі Бо, довідка від 30.08.2011р.); Академії музики Хейлунцзянського університету (Китай, м. Харбін, довідка від 31.08.2011).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на *міжнародних* наукових конференціях: “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (Київ, 2009; 2011); „Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі” (Одеса, 2009); “Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти” (Одеса, 2009); “Стратегія розвитку художньої освіти та естетичного виховання молоді в Україні у XXI столітті” (Луганськ, 2010); “Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції” (Суми, 2010);

на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: “Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді” (Одеса, 2010) , “Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій” (Одеса, 2011) та на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (2009-2011).

**Вірогідність і аргументованість** результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим, мистецтвознавчим, психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов’язаних методів, адекватних об’єктові, предметові, меті та завданням дослідження; показниками кількісної та якісної експериментальної перевірки розробленої методики, яка включає наукові підходи, відповідні принципи, педагогічні умови, логічну послідовність їх запровадження, методи; отриманими позитивними результатами, що підтверджуються математико-статистичною обробкою даних.

**Публікації.** Основні положення дисертації, її результати та висновки подано у 10 одноосібних публікаціях автора, з яких 5 надруковано у провідних наукових фахових виданнях.

**Структура дослідження.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку використаної літератури (274 найменування, з них 27 іноземними мовами, зокрема 18 китайською). Загальний обсяг дисертації становить 253 сторінок, з них основного тексту – 179 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 20 рисунків, що разом із додатками складають 43 сторінок.

**Розділ I**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**ВОКАЛЬНОЇ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ**

**1.1 Вокальна виконавська підготовка як предмет наукових досліджень музичної педагогіки України і Китаю**

Виконавська діяльність студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів України і Китаю вважається основним компонентом професійної майстерності. Про це свідчать численні дослідження в галузі музичної педагогіки науковців України та Китаю. Відома теза академіка Б. Асаф'єва про те, що у своїй повсякденній роботі педагог-музикант повинен проявляти себе і виконавцем, який володіє інструментом, і керівником хору, і музичним істориком, котрий добре знає музичну літературу й вільно орієнтуються в ній [18], поклала початок багатьом дослідженням музичної педагогіки з позицій діяльнісного підходу (В. Белікова, Л. Бочкар'єв, А. Зайцева, А. Каузова, В. Ражников, Ю. Цагареллі, інші музиканти, вчені). Культурологічний і музикознавчий контекст феномену музичного виконавства розглянутий у наукових працях різних авторів, як-от В. Антонюк, В. Апатський, А. Бірмак, Б. Демеденко, Н. Гребенюк, Ю. Некрасов, Н. Жайворонок, Н. Кашкадамова, Е. Маркова, П. Круль, В. Рожок, М. Колесса, С. Хентова та інших.

Звернення до наукових джерел, у яких розкрито сутність музично-виконавської підготовки, показало, що остання репрезентована компонентами різних професійних складних систем, зокрема музично-виконавської культури (Н. Згурська), педагогічно-виконавської майстерності (І. Мостова), виконавської художньої майстерності (В. Белоус, Д. Бабич, Л. Воєвидко, Г. Саїк, В. Федоришин), індивідуального виконавського стилю (Є. Йоркіна, О. Щолокова), професійного розвитку (Г. Сибірякова), цілісністю і

комплексністю професійної підготовки майбутнього вчителя музики (М. Берлянчик, Л. Дмитрюкова, Г. Курбанова, І. Могилевська, Ю. Некрасов та інші). На думку С. Липської, *музично-виконавська підготовка* – це багатокомпонентний цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань і практичних виконавських навичок, на формування художньо-естетичного досвіду і виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату в сприйнятті, розумінні, емоційному й інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, на всебічний розвиток індивідуальних якостей і музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації у музично-виконавській творчості [112, 8].

Важливо вказати й на аспекти, які досліджуються в контексті виконавської діяльності й підготовки майбутнього вчителя музики. Так, художньо-інтерпретаційні вміння досліджені В. Крицьким, І. Аврамковою, Ю. Тарчинською; емоційна стійкість і переживання музики опрацьовані Л. Котовою, Г. Саїк; готовність до інструментально-виконавської діяльності знайшла своє висвітлення у працях Л. Гусейнової, Фу Цян; музично-стильова уява – В. Буцяк, О. Джурою, О. Щербиніною; психолого-педагогічні умови і фактори формування виконавської уваги музиканта розглянуті М. Жижиною, Уань Юань; музично-виконавське мислення – О. Бурською, А. Корженевським, Н. Мозгальновою, О. Піхтар, Е. Прасоловим, М. Сибіряковою-Хіхловською; творчий потенціал – В. Воєводіним, А. Душним, Т. Зеленковою, Е. Тепловою, Чжао Сяошень; музично-виконавські, технічні навички – В. Галушкою, Ван Бін, О. Шультяковою, Гао Цонженом. Розкривають творчий потенціал виконавської діяльності вчителі В. Фрицюк, М. Сибірякова, Е. Бурвін, Ю. Бай, М. Давидов.

Синонімічним поняттям до терміна «виконавська підготовка» пропонуємо застосовувати «майстерність». А. Козир визначає професійну майстерність з точки зору акмеологічного підходу. У її дослідженні професійна майстерність розглядається як найвищий рівень підготовки майбутнього

вчителя музики, що виражається у його здатності до досконалого виконання художньої педагогічної діяльності [94, 31]. Саме акмеологічний підхід у концепції автора передбачає спрямованість студентів на найповніше використання їх власних ресурсів у процесі переходу від стартового рівня до вершин професіоналізму [94, 31]. Акмеологічний підхід до питань творчості використаний також Н. Вишняковою у розробленій нею концепції креативності особистості [44].

Музичне виконавство – це цілісне, відносно самостійне соціокультурне і художнє явище, що є предметом соціальних потреб та інтересів, які мають соціальну значущість для суб'єкта художньої творчості [41, 16-17]. Поняття «художність» часто вживається для характеристики творчої діяльності. Так, В. Белоус у своєму дослідженні оперує поняттям виконавської художньої майстерності, визначаючи її як властивість особистості, яка «сформована у процесі професійної підготовки і виконавської діяльності та проявляється у ній як вищий рівень засвоєних умінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості» [31, 5]. Готовність «досконало здійснювати художньо-педагогічну діяльність і стабільно досягати високої продуктивності на основі самореалізації її суб'єктів визначається І. Лисаковою як професіоналізм [109, 14]. Самореалізація у процесі становлення професіоналізму майбутнього вчителя музики найбільш рельєфно здійснюється під час виконавської діяльності не лише на першому етапі, але й надалі – у музично-педагогічній діяльності.

Г. Сибірякова розглядає фактор творчого розвитку виконавської діяльності у діалогічному просторі уроку музики. Виконавська діяльність учителя музики, на думку вченої, містить у собі значний потенціал для розвитку особистісних характеристик, здібностей і ціннісних орієнтацій. Виконавство, що розуміється насамперед як творчість, здатне об'єднати в єдиному творчому процесі музичний твір як текст культури й особистісні характеристики і здібності педагога й учня, які вступають з цим твором у художній діалог [185].

Внаслідок актуальності компетентнісного підходу багато досліджень виконавської проблематики орієнтовані саме на нього. Різні за змістом компетентності відповідають багатоплановості діяльності вчителя музики. Вони знаходять своє втілення при розкритті сутності музично-виконавської компетентності (Н. Васильєва), методичної компетентності (Н. Цюлюпа), професійної компетентності вчителя музики (М. Михаськова, І. Пігарєва, Лінь Хай), комунікативної компетентності (Є. Проворова), художньої компетентності (Лю Цяньцян, Ші Дзюнь-Бо), естетичної компетентності (О. Попова). Ми звернули увагу на структуру професійних (фахових) компетенцій, запропоновану Лінь Хай щодо диригентсько-хорової підготовки, оскільки вважають, що вона найбільш тісно пов'язана з вокальною підготовкою вчителя музики. Автор групує фахові компетенції таким чином:

- соціально-полікультурні, спрямовані на формування соціальної і загальної активності особистості фахівця – патріота, пропагандиста соціокультурних і демократичних цінностей;

- хормейстерсько-педагогічні, що містять спеціальний комплекс музично-педагогічних і диригентсько-хорових знань, умінь і навичок, поінформованість у закономірностях анатомо-фізіологічного і вокального розвитку школярів;

- організаційно-методичні, що забезпечують методичну, технологічну й інноваційну підтримку вчителя;

- індивідуально-професійні, відповідальні за професійно-значимі якості, які визначають індивідуальний стиль виконавсько-педагогічної діяльності і діляться автором на домінуючі і другорядні [111, 8].

На наш погляд, запропоновані компетентності цілком відповідають і вокальній підготовці майбутніх учителів музики, адже відображають знання анатомо-фізіологічного вокального апарату, якості, що визначають індивідуальний стиль виконавця, методичну складову музично-педагогічної діяльності, соціальну полікультурну складову вчителя музики. Для вокаліста у Китаї остання група компетенцій є особливо актуальною з огляду на те, що вокальне мистецтво розуміється як найефективніший художній засіб, який

водночас розвиває національні традиції та залучає китайців до традицій інших держав. З урахуванням того, що діяльність вокаліста передбачає самостійну «будову» і вдосконалення свого музичного інструмента – голосового апарату, а також внаслідок того, що вокальна діяльність поєднана з акторським мистецтвом, доцільним буде ввести ще одну групу компетенцій – художньо-рефлексивну.

Таким чином, виконавська підготовка вчителя музики в наукових працях провідних учених України і Китаю представлена доволі різнопланово. Звернемо увагу на основні підходи, як-от: компетентнісний, діяльнісний та акмеологічний. Спільною думкою українських та китайських науковців є визнання за виконавською підготовкою ролі чинника успішності фахової діяльності загалом.

Більшість дисертаційних досліджень, присвячених питанням виконавської підготовки здебільшого розглядають один її різновид – інструментальне (сольне або ансамблеве) виконання. Однак, практика виконавської діяльності вчителя музики у школі характеризується інтегрованим викладанням, сукупністю багатопланових видів діяльності. Е. Абдулін виділяє головними з них такі: сольний спів; спів в ансамблі з учнями; гра на інструментах, у тому числі на елементарних; диригування (хором, оркестром дитячих/народних інструментів, музично-пластичним музикуванням) [1, 182]. Окрім винятково музичного виконавства, шкільний учитель музики сьогодні повинен виконувати функції режисера, актора, організатора творчих колективів, адже саме вчитель музики залучається до позакласної роботи.

Серед усіх видів музичної діяльності спів є наймобільнішим видом виконавства. Сьогодні проблема виконавської підготовки вокаліста є однією з актуальних у музичній педагогіці як України, так і Китаю. Особливе значення приділяється методичним питанням співу. Серед українських учених науковим обґрунтуванням цієї проблеми займалися Л. Василенко, О. Комісаров, Т. Млечко, А. Саркісян, В. Ємельянов, В. Чаплін, В. Юшманов, А. Яковлева, серед китайських – Лю Лан, Тао Сяо-Вей, Шень Сяну, Юй Ісюань, Ху Дуньє.

Узагальненню педагогічного досвіду видатних майстрів минулого і сьогодення присвячені праці таких вітчизняних та китайських учених, як В. Багадуров, Л. Гавриленко, Л. Дмитрієв, Д. Лебедєв, М. Львов, А. Філіппов, Чжо Сяоянь, Шень Сян та інші. Їх увага зосереджена на осмисленні творчої спадщини таких видатних вокалістів, як-от: С. Зверєв, О. Катульська, С. Лемешев, А. Нежданова, Н. Обухова, Ф. Шаляпін та інші.

У другій половині ХХ століття активно використовується поняття «вокальна педагогіка» (І. Алієв, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич). Із його функціонуванням часто пов'язують і давно вкорінений термін «вокальна школа» (XVII століття – епоха формування європейських національних вокальних шкіл: італійська, німецько-австрійська).

Слід нагадати і про значення вокалу на Сході. У якості професійного співу вокал уперше був визнаний саме в Китаї. Відомо, що Книга пісень «Шицзін» (VI століття до нашої ери), складена за більшістю наукових версій Конфуцієм, мала пряме відношення до державного устрою, а тому вокальний спів вважався професією шанованою. Однак всесвітньо визнаного розвитку, за твердженням Ху Дуньє, вокальне мистецтво Китаю досягло в останнє сторіччя: «Останні сто років проведення дослідницької роботи і розвитку цього напрямку дозволили значно підняти рівень викладання вокальної музики у нашій країні, був досягнутий істотний прогрес у вихованні великої кількості видатних вокальних талантів, суттєво зріс вплив на міжнародному рівні. Однак у ХХІ столітті безперервного соціального прогресу темпи розвитку в методиці викладання вокальної музики у Китаї не настільки високі, і на новому етапі подальшого підвищення рівня вокальної підготовки у нашій країні визначальним завданням має стати поліпшення якості викладання і навчання вокальному співу» [258].

Ми не ставили завдання розкрити історію вокального мистецтва, а лише вважали за доцільне акцентувати увагу на тих аспектах, які вплинули на становлення вокальної педагогіки.



Говорячи про «вокальну школу» як про основний фактор вокальної педагогіки, ми наголошуємо не тільки на стійких національних традиціях співу, що вкорінювалися століттями (російська, німецька, італійська школи), але й на понятті педагогічної наступності, коли методичні принципи, виконавські еталони видатного педагога передаються з покоління в покоління, створюючи цілу плеяду майстрів-педагогів. Наприклад, відомим є «шкільний феномен», який ототожнюється з ім'ям М. Глинки. Становлення російської опери як самостійного музичного жанру, а також – російської вокальної педагогіки, яка подарувала світові таких майстрів співу, як О. Петров, Г. Воробйова-Петрова, Д. Леонова, А. Лодій, С. Гулак-Артемівський тощо, також пов'язане зі шкільною педагогікою. В Одеській консерваторії також працювала чудовий педагог вокалу професор О. Благовидова, яка створила цілу вокальну школу видатних співаків і викладачів вокалу: Бела Руденко, Микола Огренич, Іван Пономаренко, Зоя Христинич, Аліса Джамагорцян. Характерною рисою її вокальної педагогіки була комбінація італійської та російської традицій співу і методів викладання.

Розвиток вокальної педагогіки у ХХ столітті також зумовлений тим фактом, що до середини століття, вокальне мистецтво широко розвивається у всіх європейських державах, США, Канаді, Південній Америці, а також у Японії, Кореї та інших країнах.

Поступово досягнення вокальної педагогіки застосовуються в наукових розвідках, присвячених проблемам професійної підготовки вчителя музики. Різноманіття завдань вокальної педагогіки для майбутнього вчителя музики у 1994 році конкретизував І. Алієв. У його концепції завдання умовно поділяються на три групи: а) завдання «створення», «облаштованості», настроювання інструмента (голосу); б) приведення звучання голосу у відповідність до професійних вимог; в) створення передумов для вираження (з урахуванням перших двох обставин) майбутнього педагога-музиканта у співочій і музично-педагогічній діяльності [11, 69]. Автор висловив свою позицію як методологічну основу вокальної педагогіки. Варто відзначити, що

умовно виділені групи завдань не втратили своєї актуальності. Вокальна педагогіка сьогодні – це такі категорії, як «вокальна майстерність», «вокальна культура». Так, зокрема, М. Сидорова під професійною культурою студента-вокаліста розуміє комплексну характеристику рівня професійної компетентності і виконавської майстерності вокаліста, його ставлення до вокального мистецтва як до сфери професійної діяльності й до себе як до суб'єкта вокальної творчості [187, 14].

Вокальна педагогіка, що розглядає проблеми підготовки майбутнього вчителя музики, останнім часом стає предметом пильної уваги у науковій літературі. Так, Л. Василенко вважає, що «вокальна підготовка – це процес, який вимагає від студентів максимального розвитку здібності до глибокого розуміння змісту музичних образів і втілення їх у досконалій виконавській для співака формі» [42, 78-79]. Ефективність вокальної підготовки може бути реалізована тільки в комбінації з методичною підготовкою майбутнього вчителя музики. Автор вводить поняття «вокально-методична підготовка» і пояснює його в дисертаційному дослідженні як таку систему навчання, яка забезпечує студентів знаннями, уміннями і навичками, заснованими на інтегративній єдності їх власного вокального розвитку й оволодіння методикою вокального навчання школярів [42, 79]. Найціннішим у цьому дослідженні вважаємо усвідомлення значущості інтегрованого підходу до вокальної підготовки майбутнього вчителя музики як до концентрації пізнавальної і діяльнісно-творчої активності майбутніх учителів музики на: вироблення особистісної зацікавленості процесом вокального навчання школярів; досягнення власної вокально-виконавської майстерності; засвоєння методичних концепцій вокального навчання й оволодіння практичними вміннями розвитку співочих навичок у школярів; розвиток здібності до адекватної самооцінки у вокально-методичній діяльності [42, 157].

Певним чином конкретизує методичну основу вокальної підготовки Л. Тоцька. Дослідниця вбачає можливість удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики шляхом вивчення історико-теоретичних і

дидактичних основ вокального виконавства, відповідних вокальних навичок. Особливу увагу вато приділити технологіям і методиці звукоутворення. Л. Тоцька, актуалізуючи методичну сутність вокальної підготовки, вводить у науковий обіг складне поняття «удосконалювання вокальної підготовки майбутніх учителів музики». У дослідженні це поняття представлене як «вокально-педагогічний процес, спрямований на засвоєння історико-стильового і жанрового підходів, а також технології звукоутворення на принципах резонансної теорії мистецтва співу, яка повинна сформувати сучасну проекцію звукосмислового вокального мислення і реалізації відповідних знань і навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів [203, 6]. В основі методики Л. Тоцької лежить комплексність, що поєднує історико-стильовий і жанровий підходи, які спрямовують проекцію звукоутворення [203, 9].

Як цілісну складну систему розглядає вокальну підготовку студентів О. Маруфенко. Автор визначає вокальну підготовку як сукупність різних складових, а саме: суб'єкти, структура, методика, етапи розвитку, а також зв'язки між ними [127, 9]. До структури вокальної підготовки входять стабільні і визначені елементи – мета, зміст структурних компонентів навчання; до невизначених відносяться нові способи, форми, методи підготовки студентів до педагогічної вокальної діяльності [127, 9].

М. Павлова бачить у вокальній підготовці в якості основної мети – формування вмінь вокально-слухового самоконтролю, заснованого на уявленні еталонного звуку, що інтегрує слухові, м'язові і вібраційні відчуття. На думку вченої, у процесі оволодіння студентами вмінням вокально-слухового самоконтролю відбувається активне формування таких професійно значущих якостей майбутніх педагогів, як здібність творчо вирішувати педагогічні завдання, проявляти потенціал вчителя-дослідника, постійно займатися самоосвітою, а також розвивати особистісні якості: зібраність, дисциплінованість, увагу, цілеспрямованість, уміння володіти собою, давати критичну оцінку своїм вокальним діям [150].

Цзін Нань вибудовує свою концепцію вокальної підготовки студентів-китайців, що навчаються в Україні, однак його бачення сутності вокальної підготовки може бути застосоване й до інших категорій студентів. Автор визначає вокальну підготовку як сукупність виконавських умінь, педагогічних і методичних знань, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу, а також особистісних передумов результативності навчання (мотиваційність, цілеспрямованість, осмисленість та інші) [217, 118].

Е. Барвинська акцентує увагу на багатоаспектності вокальної діяльності вчителя музики, визначаючи у ній такі компоненти: виконання вокальної музики з використанням різних манер голосоутворення (академічної, народної та ін.), корекція вокальної діяльності з урахуванням виконавських і педагогічних завдань [26, 3]. М. Панченко пише про творчий потенціал вокальної підготовки, доводячи у своєму дослідженні, що він є важливим засобом розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики. Вокальна підготовка, на думку автора, забезпечує особистісно-зорієнтований простір навчання кожного студента, передбачає емоційну насиченість навчальних занять, розвиток вокальних виконавських умінь на основі врахування природних задатків особистості, втілення умінь творчої інтерпретації музичних творів, визначення й усвідомлення творчого саморозвитку як здатності до творчої педагогічної діяльності [153, 14].

Ми акцентуємо увагу на позиції авторки, оскільки вважаємо, що індивідуально-особистісний підхід до вокальної підготовки майбутнього вчителя музики в Україні є найбільш ціннісним з методичної точки зору. У китайських наукових джерелах ми не знайшли такого акценту. Скоріше автори схиляються до визначення загально психологічних аспектів вокального співу (Лю Цюлін, Юань Хуейцінь, Чень Сяньнянь, Чжоу Гуаньшен). Найбільше приваблює науковців проблема художнього темпераменту та емоційно забарвленої репрезентації звуку. Ідеальна художня мета, за висловленням Лю Цюліня, – коли звук і емоція сполучені в мистецтві співу. Виникнення емоцій, на думку вченого, можлива на ґрунті глибоких знань твору: «Щоб досягти

емоційного відчуття від вокального виконавства, співак має розуміти зміст і фабулу вокального твору, відчутти загальний історичний фон та обстановку, а також характер героїв, що допоможе знайти емоційний тон...» [260]. Усе це, за твердженням Лю Цюліня, складає основу вокального виконавства, підготовку співака і вчителя.

Є. Барвинська у своєму дослідженні використовує поняття не вокальної підготовки, а вокальної майстерності вчителя музики. Вокальна майстерність учителя музики, на думку автора, визначається готовністю до професійної діяльності і має свою специфіку, що проявляється в:

– *багатоаспектності* вокальної діяльності: виконання вокальної музики з використанням різних манер голосоутворення (академічної, народної та ін.), корекція вокальної діяльності з урахуванням виконавських і педагогічних завдань;

– *мобільності зміни режимів* роботи голосу: володіння вміннями і навичками роботи голосу у вокально-мовному й мовному режимах, аналіз та корекції голосової діяльності у всіх режимах роботи голосу;

– *педагогічної спрямованості* вокальної діяльності: освоєння теоретичного, методичного матеріалу; володіння вокально-педагогічними вміннями;

– *високих голосових навантажень*, що вимагають спеціальних знань, умінь і навичок аналізу голосової діяльності і самостійної роботи з голосом, здатних забезпечити стабільність якісних характеристик і здорового стану голосу [26, 7].

Вокальна підготовка студентів у вузі здійснюється у процесі вокального навчання як основного виду вокальної діяльності, так і в додаткових, суміжних видах діяльності, якими є: хорова практика, ансамблева практика, практика постановки дитячого голосу. Нерідко ці види вокальної роботи суперечать один одному. Практика показує, що активна вокальна хорова діяльність часто стає причиною індивідуальних проблем вокального апарату. Із методологічної точки зору ця проблема знайшла своє пояснення в дослідженні Цзін Наня. Автор розглядає процес вокального навчання майбутніх учителів музики на основі

органічної єдності загального, особливого й одиничного. Загальною рисою є закономірність одержання повної вищої музично-педагогічної освіти; особливою – наявність специфіки, яка відображена, по-перше, складовими компонентами вокального навчання, по-друге, специфікою смислового наповнення поняття «вокальне навчання», по-третє, врахуванням особливостей психофізіологічного впливу музичного мистецтва на формування особистості вчителя; одиничним – залежність майбутньої професійної діяльності від індивідуальних особливостей студента, набутого художньо-естетичного досвіду, професійно-особистісних якостей, уміння застосовувати теоретико-методичні знання у практичній діяльності [216, 7].

Слід звернути увагу, що багато вчених вбачають специфіку вокальної підготовки вчителя музики в поліфункціональності використання голосового апарату. Можна конкретизувати це положення такими прикладами: вокально-хоровою підготовкою, використанням співочого голосу в сольному і хоровому процесі (В. Михайлець, Л. Лабінцева, Е. Єгорова, Т. Пляченко, Лю Юань Пін, Чень І Сін, Чжан Цзянь Го, Лін Хао), вокально-мовній підготовці, умінні володіти гігієною голосового апарату за допомогою мобільності вокального і мовного процесу (Є. Барвинська, Н. Швець, Цзен Хун, Чжао Ши Лань), вокально-комунікативних навичках у співі й мові, що пов'язані з виразністю інтонації як об'єднуючого феномену мовного і вокального процесів діяльності вчителя (Л. Василенко, О. Маруфенко, Л. Василевська-Скупа, А. Мархлевський, Ян Хун Нянь), вокально-мовній культурі вчителя, її вокальної тембральності (Л. Азарова, М. Осенева, В. Самарін, Г. Ройзен). Важливим аспектом також є проблеми співвідношення музики і слова (Е. Соп, О. Ручьєвська), суміщеності вокалу з іншими видами виконавства (Лю Лан, Г. Курбанова, С. Сгібнева).

Отже, наведені аргументи дають змогу зробити висновок про те, що вокальна підготовка займає вагоме місце в загальній фаховій підготовці вчителя музики, на чому наголошують учені Китаю й України. В їх поглядах ми визначили декілька основних напрямів у розкритті актуальних проблем

вокальної підготовки: технологія співу, володіння співацьким голосом; художньо-творча основа вокальної підготовки, що передбачає набуття необхідного досвіду та знань; вокально-методична спрямованість вокальної підготовки; комплексність та системність вокальної підготовки вчителя, що зумовлена його багатофункціональністю.

У межах нашого дослідження інтерес складають роботи з вокальної педагогіки, виконані на основі компаративістського підходу, зокрема статті й дисертаційні дослідження Цой Сяо Юй, Чжан Йі, Цзінь Нань. Так, Чжан Йі вивчає процес становлення сучасної музичної і вокальної педагогіки в Китаї. Автор визначає відмінності у площині використання голосових зв'язок, дихання, тембральних забарвлень голосів [220]. Серед висновків автора, що мають методичне значення, відзначимо: 1) факт великої напруги голосових зв'язок при гортанно-грудному співі чоловіків; 2) високі призвуки у «гортанно-грудному» регістрі в жінок; 3) і чоловіки, і жінки співають на грудному диханні без «опори»; 4) недостатньо використовуються забарвлення голосу, породжувані гнучкою зміною форм голосоутворення; 5) у манері народного співу у східних народів домінує декламаційна виразність [220, 8].

Цой Сяо Юй здійснила порівняння європейської і китайської вокальних шкіл, конкретизувала вплив італійської на китайську й охарактеризувала основні відмінності. Серед відмінностей особливо прикметною, на наш погляд, є європейська традиція єдності художнього й технічного, яка відсутня у китайській вокальній школі. За оцінкою автора, у китайській педагогіці спостерігаємо більш ретельне ставлення до структури вокального апарату, особливостей його функціонування [218, 8]. Однак, аналіз наукових праць інших китайських авторів показує, що думки Цой Сяо Юй дещо стереотипні. В останні роки під впливом європейських шкіл, у тому числі російської й української, намітився поворот у бік гармонізації технологічного і художньо-культурологічного компоненту вокальної підготовки в Китаї. Так, Ху Дуньє рекомендує викладачам вокалу відійти від «пріоритету навичок перед мистецтвом». Викладач повинен мати глибоке розуміння літератури, історії,

мови, естетики, теорії музики, бути обізнаним із низкою суміжних видів мистецтва, і водночас, володіти фундаментальними знаннями з фізики, фізіології, анатомії, теорії педагогіки і психології. Отже, чим усебічнішою є підготовка викладача вокальної музики, чим повнішою є система його знань, тим вірогіднішою є можливість отримати після закінчення вузу професійного педагога, тим ймовірнішою є перспектива підготовки великої кількості видатних вокальних талантів [258, 8]. Аналогічну точку зору висловлюють й інші вчені. Наприклад, Ван Шаньху, Інъ Ює, які у своїх «Міркуваннях до питання про почуття і пізнання у виконанні вокальної музики» пишуть, що ті, хто займається вокальною музикою, повинні безперервно розширювати коло свого пізнання. І не лише про музику, але й про суміжну з музикою літературу, поезію, живопис, скульптуру; орієнтуватися в характерних рисах різних етносів, їх мові, географії, історії та інших численних галузях знань – це єдино вірний спосіб точно осягнути і гарантовано зрозуміти почуття співочого мистецтва. У процесі виконання музичного твору спів здатен глибоко проникнути у людські серця, торкнутися душі кожного слухача [259].

Ми вважаємо належність до тої чи іншої вокальної школи вагомим фактором, який зумовлює якість вокальної підготовки. Аргументом на підтвердження нашої думки слугує приклад, який наводить Лю Цюлін: « У Китаї студенти вивчають норми естетики вокального співу, але часто не можуть осягнути сутність стилістики естетичних норм бельканто, оскільки непомітно для себе у вокальному співі захоплюються народним стилем, і в пісню італійською мовою можуть вводити тони китайської мови. Щоб точно осягнути стиль роботи, співакові необхідно накопичити велику кількість знань, вивчити специфіку стилю різних епох, різних національностей, багатство жанрів і розмаїття творчості композиторів, а вже потім на основі стилю твору перейти від голосу й експресії до основної форми практичної передачі емоцій, які знаходитимуться під відповідним контролем» [260]. Отже, автор визначає шлях, спрямований на подолання наслідку домінуючої школи, як фактору вокальної підготовки – потужна художньо-інформаційна база знань щодо



різних вокальних стилів, шкіл, на які має спиратися студент і які він має навчитися застосовувати в своїй виконавській діяльності. При чому, важливим є засвоєння естетики вокального співу, а для цього варто, на думку вчених, вивчати різні дисципліни гуманітарного та культурологічного напрямку. Ця позиція певним чином кореспондується з компетентнісним підходом.

Важливим аспектом вокальної підготовки чимало вчених вважають вокально-мовні й вокально-комунікативні особливості співу. На думку Л.Азарова, спільним компонентом мовлення та співу, який складає основу вокально-мовної культури вчителя, є збіг типів подиху, співучого і мовного голосу (грудний, головний, змішаний), активна участь артикуляційних органів (губи, язик, щоки), висота голосу, його сила, тембр, діапазон тощо [7, 8]. Спільним комунікативним засобом, що зближує мовлення і спів є інтонація. В основі інтерпретації музичного образу лежить навичка виразного музичного інтонування. Музична інтонація – основа будь-якого музичного мистецтва: композиторської творчості, виконавського і навіть творчого сприйняття музичного твору. Г. Побережна і Т. Щерица виділяють функції інтонації за принципом схожості мовного й музичного інтонування. Серед перехресних функцій учені називають характеристичну, емоційну, логічно-сміслову, синтаксичну, жанрово-ситуативну, і стверджують, що їх сукупність реалізує процес комунікації [162, 26].

Проблематика взаємозв'язку й зіставлення музичної інтонації та інтонації людської мови має давню історію. Так, давньокитайський філософ Сунь-Цзі (315-236 рр. до н. е.) у трактаті «Про музику», зокрема роботі «Записки про музику», висловлюється про те, що в музиці проявляється сутність людини, тембр її голосу, поведінка: «Людина не може обходитися без музики, а музика не може не мати відповідного вираження. Усі музичні звуки йдуть від людського серця. У ньому народжуються звуки, що втілюються у людському голосі» [148]. Сьогодні питання інтонації в китайській вокальній музиці акцентоване ще й з огляду на те, що багато китайців навчаються співу в країнах Європи. У цьому контексті привертає увагу дисертація Ву Гуолінга «Китайська

виконавська інтонація в європейській вокальній музиці XIX-XX століть». Взаємодія культур Заходу і Сходу, на думку автора, зумовлює те, що виконавська діяльність китайських артистів вимагає спеціальної корекції, а саме пошуку аналогій між театральною патетичною мовою в європейському мовному середовищі і тембральними, інтонаційними тонкощами китайської мови [48]. Феномен музичної інтонації є домінантою у творчій спадщині Б. Асаф'єва. Подальший розвиток ідей ученого про викладання музики і значення музичної інтонації віднаходимо в Б. Яворського, Д. Кабалевського, Л. Баренбойма, Е. Абдулліна, Н. Терентьєвої та інших учених.

Проблема художнього інтонування торкається всіх видів виконавської підготовки і є атрибутом різних видів музичної діяльності: фортепіанної (А. Малинковська), сольфеджування (Б. Незванов, А. Біркенгоф, Ю. Гонтаревська), «інтонаційного слуху» (А. Островський, О. Давидова, Г. Сладков), під час сприйняття музики і діяльності музичного мислення (Н. Гарштова, В. Медушевський, Л. Куземіна, В. Критський). В. Критський навіть уводить поняття «інтонаційно-драматургічного мислення», що, на його думку, є особливо важливим у контексті завдань музичної педагогіки, бо музикознавство пріоритетно акцентує увагу на граматико-конструктивній організації музичних творів. Крім того, музична інтонація – те загальне, що лежить в основі всіх видів музичного виконавства: виразна і чиста інтонація у вокальному мистецтві, переконливе, стилевідповідне інтонування у фортепіанному виконавстві, пластичне інтонування у ритміці.

Д. Покровський також пов'язує музичне мислення з процесами осмислення драматургії музичної інтонації. Дослідник пише: «Принципи музичної драматургії без розуміння сутності й еволюції людського слуху, процесу музичного слухання й слухання і взагалі природи і якостей музичної інтонації усвідомлюються важко і втілюються здебільшого інтуїтивно із загально-музичної вразливості. Ось чому так мало справді оперних режисерів, ось чому так мало оперних лібретистів і чому вірші найдосконалішого поета далеко не завжди складають оперне лібрето, та й не

завжди зручні для музики, якщо не переоформляти їх. Точно так само не завжди прекрасний симфонічний диригент настільки ж досконалий в опері. Взагалі, з точки зору розуміння музичної драматургії як явища інтонації, легко розпускається клубок проблем опери» [163, 8]. Автор говорить про те, що музична фраза будується за законами мови: у ній є початок, кульмінація та закінчення. Окрім того, як у мовній фразі, так і в музичній спостерігаємо наявність таких елементів як акцентоване слово, логічний наголос. Без цього мовного закону музика втрачає виразність (однаково, хто музикує – голос, флейта, фортепіано або великий оркестр), осмисленість почуттів, адже в остаточному підсумку, вона реалізується через інтонацію.

Педагогічний аспект вокально-інтонаційної культури став предметом дослідження О. Чурікової-Кушнір. Дослідниця вважає, що вокально-інтонаційна культура як органічна і суттєва частина музичної культури особистості є цілісним структурним утворенням специфічних (інтонація, інтонування, музичний слух, вокальне інтонування) і загальних (інтелектуальний, необхідно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий), що напрацьовані у творчій роботі й можуть розвиватися у процесі роботи над музичним образом, реалізовуватися у вокально-хоровій діяльності за допомогою відповідних знань, умінь і навичок [233].

Музична інтонація є принципово багатозначною за своїм змістом, незважаючи на можливість лаконічної дефініції. Наприклад, Г. Побережна і Т. Щерица дають короткі влучні визначення:

- а) інтонація – це звуковисотна сторона мелодії або іншого голосу;
- б) інтонація – це найпростіший мелодико-ритмічний оборот (мотив) [162].

Таке вузьке розуміння інтонації, пишуть автори, цілком природне, адже воно розглядає звуковисотність як головний специфічний музичний засіб, який виділяє у звуковому комплексі його провідний компонент – звуковисотну лінію. Однак, це не пояснює ані величезної популярності, довгого життя одних і швидкого забуття інших інтонацій, ані турботливого збереження легенд про неповторно-індивідуальну виразність виконавської інтонації Н. Паганіні,

Ф. Шопена, Л. Рубінштейна, Ф. Шаляпіна, С. Крушельницької, ані численних проблем музичного життя, пов'язаних зі створенням, виконанням і сприйняттям музики. Ймовірно, що за музичною інтонацією стоять не просто висотні співвідношення і мелодійні лінії, а щось значно більше, глибніше, що впливає з самої сутності музичного мистецтва, його призначення [162, 24]. У працях Б. Асаф'єва, Б. Яворського, О. Лосєва, А. Сохора, В. Васіної-Гроссман, О. Ручьєвської та інших учених-музикознавців поступово сформувалася й набула розвитку теорія зумовленості музичного мислення феноменом музичної інтонації.

З точки зору існуючої практики виконавської підготовки в Китаї значна увага приділяється технічній та емоційній сторонам виконання. Остання, за рекомендаціями педагогів вокалу, досягається виразністю обличчя, рухів, мімікою, пантомімікою тощо. Таким чином, емоційність набуває зовнішнього втілення. В Україні, з огляду на саму природу музичного сегмента слов'янського мистецтва, виразність інтонації нерідко стає домінуючим заданням у практиці підготовки студентів-музикантів. Саме інтонація стає головним засобом емоційного співу. Отже, на рівні вокального інтонування ми вбачаємо суттєву відмінність в поглядах учених та вокалістів практиків Китаю й Україна. Якщо емоційність, художня забарвленість образу в китайській вокальній традиції є головним атрибутом співу і досягається вона сукупністю усіх художньо-мовних засобів, то в українській вокальній традиції акцент робиться на виразному інтонуванні, адже саме через інтонацію досягається художня змістовна позиція інтерпретатора та почуттєвий вплив на слухача.

Розглядаючи вокальну підготовку майбутнього вчителя, варто зупинити увагу ще на одному важливому аспекті, а саме педагогічній спрямованості вокальної підготовки. Головний «сегмент» вокально-мовної культури майбутнього вчителя музики Л. Василевська-Скупа бачить у художньо-педагогічному спілкуванні з учнями і музичним мистецтвом під час вокально-хорової діяльності, адже воно має великі можливості морально-естетичного і соціокультурного виховання дітей [41]. Таким чином, автор

актуалізує, як і надалі інші дослідники (Л. Алексєєва, В. Антонюк, Л. Венгрус, Е. Єгорова, Л. Пашкіна), сутність педагогічної спрямованості вокальної підготовки вчителів. У розглянутому контексті А. Філіпов використовує поняття «вокально-педагогічна діяльність» і характеризує її як діяльність, пов'язану з розвитком здібностей до сприйняття та виконання вокальної музики і з формуванням на цій основі мислення, що розвиває емоційно ціннісне, художньо-естетичне ставлення особистості до дійсності, до розуміння основних істин цивілізації, пошуку сенсу життя, діяльності, самореалізації [209]. Якщо вимоги до академічної освіти вокаліста визначаються такими якостями, як: знання класичного репертуару, освоєння складних за музичною мовою сучасних вокальних творів, володіння різними стилями і техніками, розвиненість артистичних здібностей; відповідність критерію духовно розвиненої особистості (С. Бержинська), то для вчителя музики вимоги до його вокальної підготовки є набагато більшими.

Отже, крім усього перерахованого, вважаємо за необхідне додати ще педагогічну спрямованість вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, оскільки вона, на думку Є. Абдулліна, передбачає:

- орієнтацію на дитячу аудиторію;
- прагнення захопити дітей музикою на основі власного музикування;
- залучення учнів до спільної виконавської діяльності;
- пробудження їх творчих здібностей, уяви, асоціацій.

Автор акцентує увагу на творчому характері виконавської діяльності вчителя, визначаючи його в таких аспектах: а) у своєрідності здійснюваних ним інтерпретацій інструментальних і вокальних творів; б) в умінні продемонструвати учням твір у різних інтерпретаціях для ілюстрації можливості співіснування різних підходів до їх художнього «прочитання»; в) в прагненні розбудити своєю творчою демонстрацією бажання в учнів здійснювати спроби створення власних варіантів інтерпретацій творів, що розучуються і виконуються [1, 183].

Найчастіше вчитель працює з дитячими голосами під час хорової роботи. При цьому, пише О. Єгорова, педагог з хорової діяльності повинен мати професійні знання для постановки дитячих голосів і навчити дітей первісним навичкам голосоутворення перш ніж допустити учня до хорових занять, а в традиційній хормейстерській практиці розвиток дитячих голосів не вважається педагогічним пріоритетом. Деякі педагогічні вузи України пропонують на вибір студента спецкурси, спрямовані на засвоєння навичок роботи з дитячими голосами. Така практика, наприклад, існує на кафедрі теорії, історії музики і вокалу ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського»: для впровадження рекомендованого спецкурсу «Методика постановки дитячого голосу». Методичною основою практики студентів з постановки дитячого голосу можуть бути рекомендації Л. Алексєєвої, В. Багадурова, М. Балакірева, А. Варламова, Л. Венгрус, Е. Гембицької, М. Глінки, В. Ємельянова, Г. Ломакіна, В. Одоєвського, Г. Панасенко, М. Румера, Г. Стулової та інших авторів.

О.Єгорова акцентує увагу на дидактичному аспекті роботи з дитячим голосом, у якому вчитель має спиратися на спеціальні знання про дитяче вокальне і хорове виконавство, про фізіологію голосового апарату, про дію дитячої гортані, резонаторів, про функціонування співочого подиху, а також уміти чітко артикулювати при співі, працювати над динамікою, тембром, технікою, фразуванням, виразно співати, створювати художній образ при дотриманні психологічної стійкості на сцені, вирішувати завдання цілісного загально-музичного і вокального розвитку учнів, формувати їхній музичний слух, почуття ритму, ансамблю, звуковисотне інтонування, музично-естетичний смак, викликати зацікавленість до музики і співу в хоровому колективі [70].

У питаннях педагогічної спрямованості вокальної підготовки є свої традиції й у вокальній педагогіці Китаю [83]. Слід відзначити, що у недалекому минулому уроки музики у школах колишнього СРСР називалися уроками співу. Схожа традиція мала і має місце у школах Китаю, однак з певними нововведеннями. Китай дуже цінує свою культурну художню спадщину, одним

з надбань якої є Пекінська опера. Театр з його символічною мовою і зв'язком з народними джерелами користується підтримкою держави. Так, розмаїття оперних жанрів перебуває під контролем Академії мистецтв. Дослідження ведуться як в аспекті жанрових, мовно-символічних основ китайської опери (так називають китайський музичний театр), створення нових жанрів і постановок, так і в аспекті його поширення і залучення молоді до національних оперних традицій. Серед дослідників слід назвати ім'я Гун Хеде, одного з авторів і редакторів «Китайської енциклопедії пекінської опери». Науковець у метафоричній формі, зазначає, що для відродження і розвитку пекінської опери в неї «...має вирости два крила: одне крило – це традиційні класичні постановки, які повинні продовжувати ставитися на вітчизняних сценах. Таких опер багато, і серед них чимало дуже цінних по художньому рівню. Інше крило – це створення нових постановок. Зберегти класичну красу традиційної пекінської опери і створити красу сучасної пекінської опери. Ці два крила допоможуть пекінській опері високо злетіти» [145]. Одним зі шляхів національної підтримки пекінської опери стала музично-педагогічна стратегія реалізована за державної підтримки і спрямована на введення в школи «Уроку пекінської опери». Як пише газета «Женьмінь Жібао», посилаючись на агентство «Сінхуа»: «Міністерство освіти КНР внесло корективи до програми музичного виховання у рамках дев'ятирічної обов'язкової освіти, додавши предмет «пекінська опера». За задумом авторів нововведення, цей захід ужитий винятково для передачі з покоління у покоління чудової національної культурної спадщини [49]. Крім того, Китайський народний університет планує створити перший у китайських вузах комплексний науково-дослідний центр китайського традиційного театру.

Це нововведення вносить корективи й у професійну підготовку вчителя музики.

Аналізуючи еволюційні явища багатьох культур, зокрема й китайської Е.Кучменко пише :«У загальній картині історії культури особливе значення приділяється культурогенезу, що здійснюється постійно, породжуючи нові

компоненти культурних систем. Виділяються макро- і мікрорівні культуригенезу:

- 1) виникнення принципово нових культурних комплексів, які не мають аналогів у минулому чи в інших культурах;
- 2) модернізація вже існуючих форм, їх трансформація і адаптація до нових умов;
- 3) реанімація архаїчних форм, надання їм нового змісту [104].

Цікавим підтвердженням цього є розвиток жанру «Пекінська опера» в сучасному Китаї. За даними Сюе Сяоцінь [257], динаміка розвитку пекінської опери охоплює період з початку XII століття до наших днів. Розквіт пекінської опери, як і інших культурних традицій у Китаї, пов'язують із різними династіями. Пекінська опера представлена, наприклад, династіями Юань і Мін Цін. Сьогодні Пекінська опера, поєднуючи старі архаїчні форми з новою комуністичною ідеологією, набуває нового звучання. Але порівняно зі старим Китаєм у новому Китаї відбулися великі зміни в цьому жанрі. Крім того, нове покоління людей виросло в умовах сучасного життя, що стрімко розвивається й синтезує елементи різних культур [145]. Манера народного співу у східних народів стає джерелом декламаційної виразності у пекінській опері [220]. Декламація і строфи арій пекінської опери створюються на основі всього найкращого, що було і є в китайській поезії, а відомі класичні маски пекінської опери сьогодні також набувають нових характерних рис, властивих сучасній людині.

Отже, якщо врахувати, що художньо-творча складова пекінської опери має складну синтезовану основу, то в підготовці вчителя музики цей аспект має бути врахований. Багато студентів, майбутніх вчителів музики з Китаю навчаються в Україні, тому доцільно активізувати й раціонально використовувати всі можливості виконавської підготовки студентів як інтегрованого складно-структурного компоненту вчителя-вокаліста. При цьому варто враховувати, що процес розвитку пекінської опери пов'язаний з акторською сценічною майстерністю. Сюе Сяоцінь у книзі «Пекінський театр»



[257] презентував розвиток пекінського театрального мистецтва з точки зору сценічної акторської майстерності. До цього ж артистична школа пекінської опери розділяє виконання опери на арію, речитатив, жести й акробатику. Персонажі, відповідно до своєї статі і характеру, діляться на *шін* – молодого чоловіка, *дань* – молоду жінку, *цзінь* – маску воєнного чину, *чоу* – коміка. Грим-маски пекінської опери бувають досить різноманітними і барвистими. Сьогодні в пекінській опері центральне місце посідає гра акторів, які навчаються і грають, дотримуючись багатовікових традицій цього жанру, глибоко вивчаючи і переймаючи вміння та навички попередніх акторських поколінь і поєднуючи ці навички зі своїм неповторним акторським талантом і власним розумінням мистецтва [257, 87]. У світлі нашого дослідження слід акцентувати увагу саме на синтетичному аспекті художньої діяльності акторів у пекінській опері. І якщо пекінська опера стає предметом вивчення школярів, то вокальна підготовка вчителя музики стає ще більш складною та інтегративною.

У сучасній українській художній культурі також постає питання про елітарність оперного мистецтва і про залучення широкого кола слухачів до його сприйняття. Характеризуючи етапи розвитку оперного мистецтва, Л. О. Кияновська визначає епоху ХХ століття як етап остаточної елітаризації опери, перетворення «опери» в об'єкт інтенсивного художнього експерименту, в «музичну драму», розраховану на інтелектуальне сприйняття і доступність для «обраних»; та появу компенсаторних артефактів оперного жанру, на кшталт так званих фатальних опер типу «Ісус Христос – суперзірка» і «Фантом-опера» Е. Л. Уєббера, «Юнона і Авось» О. Рибникова та інші [90].

В Україні музично-педагогічна практика все частіше зіштовхується з феноменом музичного театру на різних рівнях освітньої системи: як у школі, так і у позашкільних закладах. Це знаходить висвітлення й у проблематиці виконавської підготовки вчителя музики. Достатньо нагадати, що сьогодні серед інших спеціалізацій уведена «Режисура музично-виховних заходів», яка передбачає оволодіння вчителем сценарної, режисерської, акторської практиками.

У дослідженні І. Зайцевої на теоретичному й експериментальному рівні доведено, що розвиток естетичної культури особистості проходить більш ефективно завдяки синтетичній природі і поліфункціональному впливові театрального мистецтва [78]. Дослідженням можливостей використання художньо-розвиваючого потенціалу театрального мистецтва присвячені дисертаційні і методичні роботи таких учених, як Н. Гаріпова, Л. Дубина, Ю. Єлісовенко, І. Зайцева, Н. Миропольська, Г. Перехуненко, Л. Хомич, О. Швидка, Г. Ястребова, Е. Язовицький тощо. Взаємозв'язок вокальної підготовки і театральної діяльності майбутнього вчителя музики відображений у ряді статей Ю.Єлісовенко [71, 72].

Основний висновок, який доцільно зробити на основі аналізу висвітленої проблематики, сформулюємо таким чином: у вокальній підготовці майбутнього вчителя художньо-артистичний компонент не менш важливий, ніж володіння вокальним голосом. Саме він повинен базуватися на національних традиціях художньої культури. Виходячи з цього твердження, вокальна підготовка майбутнього вчителя повинна протікати в умовах активізації синтетичних видів творчої виконавської діяльності. Такий підхід відповідає актуальним стратегічним завданням наукових досліджень у педагогіці мистецтва України.

Г. М. Падалка визначає його як пріоритетний серед інших, зокрема:

- забезпечення гуманістичних основ пізнання мистецтва;
- опора на *національні принципи художнього розвитку особистості*;
- актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів;
- орієнтація системи художнього навчання на взаємодію рівноправних його компонентів, а саме: досягнення професійної компетентності випускників, *створення поліхудожнього контексту професійної художньої освіти і забезпечення культуровідповідного навчання*;

– дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів – пізнавальної, оцінюючої, творчої [152, 15-16].

Ми підкреслили курсивом саме ті напрямки, які відповідають нашій концепції вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. Домінантним

положенням вважаємо *цілеспрямоване використання поліхудожньо-діяльнісного потенціалу вокального мистецтва з урахуванням національних художніх пріоритетів певного соціокультурного простору.*

Вивчення пріоритетних напрямів вокальної педагогіки Китаю показало, що вчені зосереджують увагу на таких стратегіях:

- акцентуація уваги на поліпшенні відбору студентів для вивчення вокальної музики;
- актуалізація ролі всебічного виховання студентів під час навчання;
- необхідність безперервної роботи викладачів вокальної музики над викладачам вокальної музики необхідно безперервно працювати над поліпшенням загальної якості власних здібностей [258].

Підкреслюючи значущість останньої тези, Ху Дуньє посилається на висловлення знаменитої італійської співачки-сопрано Тебальді: «Секрет співу в тому, щоб знайти гарного вчителя», роблячи стратегічний висновок: для поліпшення якості викладання вокальної музики вчитель повинен постійно вдосконалювати свої педагогічні здібності і майстерність [258].

Ху Дуньє визначив чотири вимоги до вокальної підготовки не просто співака, а викладача вокалу. По-перше, викладачі вокальної музики повинні створити чіткі, систематизовані і передові ідеї вокальної майстерності. Тільки тоді, коли самі викладачі мають знання і усвідомлюють їх, тоді вони зможуть передати знання учням. По-друге, викладач вокальної музики повинен мати гарні вокальні дані, необхідні для виконання на сцені, а також обов'язково вміти акомпанувати на фортепіано. Демонстрація вчителем власного співу дає можливість показати органічний зв'язок «словесного навчання» і «навчання на особистому прикладі», щоб його викладання мало певний сугестивний вплив, стало більш переконливим. Водночас, викладач вокальної музики повинен мати високу вокальну сценічну майстерність. По-третє, викладач вокальної музики повинен мати всебічні знання у сфері культури, мистецтва, а також відповідні наукові пізнання. По-четверте, необхідно координувати аудиторне викладання і вивчення «живої вокальної музики», а також вести навчання, враховуючи

індивідуальні здібності, всебічно розвивати індивідуальні якості студентів [258].

Аналогічні думки щодо проблем вокальної педагогіки висловлюють такі китайські вчені, як Чень Цзюань, Ван Шаньху, Іннь Ює, Юй Ісюань, Тао Сяо-Вей, Лю Цюлін та інші.

Таким чином, підводячи підсумки, зазначимо, що вокальна підготовка вчителя музики – багатоаспектне складне явище, яке ми у своєму дослідженні уточнюємо як самодостатній і, водночас, інтегрований з іншими процесами музичного навчання вид фахової підготовки майбутнього вчителя музики Він сприяє становленню і розвитку його вокально-виконавських навичок, художньо-творчого самовираження і готовності використовувати емоційно-образний, розвиваючо-виховний потенціал вокального мистецтва у роботі з дітьми. Цей процес зумовлений факторами, серед яких: належність до національної вокальної школи, природні здібності студента; успішність вокальної підготовки зумовлена наявністю мотивації до неї. Загальна фахова підготовка також сприяє ефективності вокальній підготовці шляхом реалізації інтегративних зв'язків з іншими дисциплінами. Важливим чинником успішності здійснення вокальної підготовки стають педагогічні підходи, серед яких компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та психолого-рефлексивний. Схематично вокальну підготовку майбутнього вчителя музики пропонуємо в *рисунку 1.1*.

Зі схеми видно, що основними підходами в наукових дослідженнях ми виділили *компетентнісний*, оскільки він забезпечує накопичення знань в області вокального мистецтва (основних і супутніх), розвиток необхідних навичок володіння голосовим апаратом і методики роботи з ним, виконавського досвіду (репертуарного, художньо-емоційного і технологічного); *діяльнісний*, що відповідає за практичну складову вокальної підготовки і забезпечує комплекс діяльності студента: від практики сольного виконавства, виконавства в різних ансамблях, у синтетичних видах художнього виконавства до вокальної практики, педагогічної і художньо-синтезованої роботи з дітьми; *особистісно-*

*орієнтований*, що забезпечує врахування індивідуальних можливостей і здібностей студента і націлює процес навчання на творчу самореалізацію кожного; *психолого-рефлексивний*, що забезпечує психоемоційну основу вокального виконавства (слуховий контроль, самоконтроль, емоційну стійкість, процеси образного і логічного мислення, процеси самоаналізу, самосприйняття і саморозвитку).

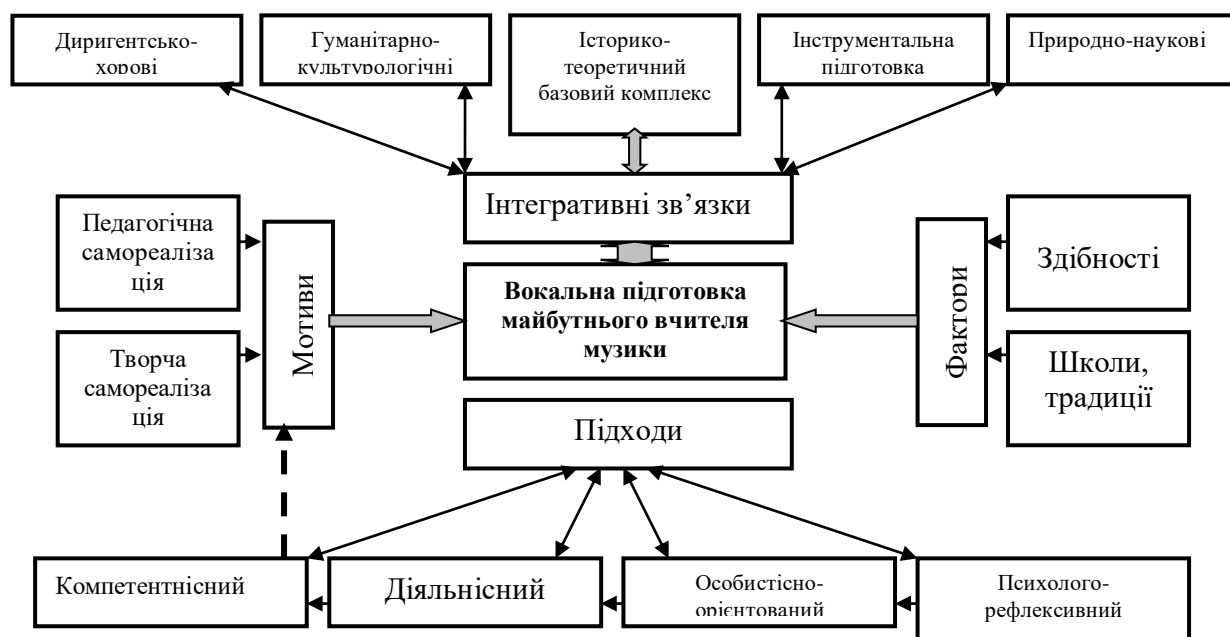


Рис. 1.1 Модель вокальної підготовки вчителя музики

Усі підходи в системі виконують основну інтегровану функцію, що їх поєднує, – функція стимулювання мотиваційної сфери особистості на педагогічну і творчу самореалізацію у вокальній підготовці. Факторами, що впливають на успішність вокальної підготовки, аналіз літератури дав змогу виокремити: фактор природних здібностей і задатків, фактор художніх вокальних традицій (вокальна школа, національні традиції). Було встановлено, що вокальна підготовка має у своїй основі самодостатній комплекс навчальної вокальної роботи, а також додатковий комплекс міжпредметних зв'язків і інтегрованих процесів: міжпредметні зв'язки з дисциплінами гуманітарно-культурологічного циклу (естетика, художня культура, педагогіка, психологія) і

з дисциплінами природно-наукового циклу (фізіологія, фізична культура, анатомія, валеологія). Інтегровані зв'язки представлені дисциплінами хорової й інструментальної підготовки. Музично-теоретичний та історичний блок дисциплін представлений не міжпредметними зв'язками, а базовим комплексом, який забезпечує вокально-виконавську компетенцію, що складається з вокальної грамотності, умінь вокального інтонування, подиху, вокального слуху і слухового контролю (вокально-технологічна компетенція), вокальну художньо-пізнавальну компетенцію (накопичення художньо-репертуарних і жанрово-стильових знань і слухових уявлень).

Застосування компаративістського підходу в питаннях вокальної підготовки показав, що в поглядах українських та китайських науковців є багато спільного. Між тим, у дослідженнях китайських учених, на відміну від українських, у яких перевага надається методико-технологічним питанням вокальної підготовки та художньо-смісловому перевага надається художньо-емоційному, увага зосереджується на артистично-показовому аспекту вокального співу, навантаженні вокальної інтонації. Глибина роботи над образом засобами вокальної інтонації не представлена в китайських теоріях, чого не можна сказати про погляди вчених та педагогів України.

## **1.2 Сутність поняття «вокальна художньо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики», її компонентна структура**

Серед усіх видів виконавської підготовки, що найбільше відповідають категорії «художність», можна вважати вокальну підготовку. На даному етапі теоретичного дослідження розкриємо сутність поняття «вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики» з метою побудови його компонентної структури. У нашому дослідженні було зроблено акцент саме на художній якості вокальної підготовки вчителя, оскільки художність – якісна ознака, властива творам мистецтва і творчій діяльності «вищого порядку»; в естетичному і культурологічному аспектах вона передбачає значно ширше

звернення до мистецтва, залучення синтезу мистецтв, а не тільки конкретно до музики і співу. Творчий процес вокальної підготовки включає таку якість самовираження, яка містить у собі не тільки вишуканість співу, але й високий емоційно-духовний імпульс, який спрямований до слухача і сприймається ним як вираження художнього образу.

Перш за все відзначимо, що у вокальному мистецтві втілюється весь процес розвитку художньої культури: від народного фольклору до міського романсу, від опери до мюзиклу. Крім того, у самій вокальній діяльності, найдоступнішому виді художньої творчості, поєднується і процес активного збагнення всіх стилів, жанрів, напрямів у мистецтві, і творчі умови «занурення в образ героя», можливості для художньо-творчого самовираження.

На складній і особливій художній спрямованості виконавської підготовки вокаліста наголошує багато вчених. Так, Ху Дуньє стверджує, що вокальна музика об'єднує досконале мистецтво музики, поезію й навички співу. Тобто, гарний вокальний виступ повинен ґрунтуватися на *науковому підході до володіння голосом, значному емоційному досвіді і багатій культурній основі* (курсив наш). Тому викладач повинен відійти від помилкової думки, яка передбачає «пріоритет навичок перед мистецтвом» [258, 5].

У фундаментальній праці з вокалу «Підручник з викладання вокальної музики», автором якого є професор Пекінського педагогічного університету Шень Сяну, акцентовано увагу педагогів і студентів на три основні вимоги й положення щодо роботи вокаліста:

1. Музика – відображення життя, характеру почуттів, думок і психічних станів людини. Для гарного виконавця-вокаліста дуже важливо бути спостережливим, уміти аналізувати життєві процеси й психічні реакції людей на них. Саме ці елементи допоможуть вокалістові точно передавати настрої героїв.

2. Музика, як і інші види мистецтва, має свою мову, яку потрібно постійно пізнавати. Лише глибоке пізнання музичної мови допоможе співакові точно передати всі нюанси почуттєвої, емоційної сфери образу. Вокаліст

повинен володіти спеціальними *пізнавальними музичними здібностями* (курсив наш), які забезпечать йому накопичення необхідного досвіду.

3. Свої вокальні навички слід розвивати на емоційно багатому репертуарі. Пісні мають бути емоційними, почуттєвими, адже тоді пошук методу роботи над ними обов'язково дасть змогу вокалістові розвивати навички *художнього виразного співу* (курсив наш) [267, 63-65].

С. Сгібнєва досліджує феномен «співаючого актора» [182, 68-69] і в ході визначаючи основні вимоги до нього: виступ «співаючого актора» повнен реалізуватися одночасно у трьох іпостасях (особистість, автор, виконавець); поєднання актора-творця і актора-образу; народження нової особистості (на очах у глядачів) у процесі вокально-сценічної діяльності; особлива виразність почуттів, зміна відтінків тембру, укрупненість міміки і жестів у процесі вокально-сценічної діяльності; втілення довільного вокально-сценічного образу; застосування особистого досвіду (життєвого і професійного) у народженні нового сценічного образу; взаємозумовленість втілюваного (сценічний задум) і втіленого (сценічний образ); діалектика внутрішнього і зовнішнього.

За аналогією можна виділити деякі характерні риси «співаючого вчителя»: виступ «співаючого вчителя» одночасно реалізується в чотирьох іпостасях: (особистість, виконавець, інтерпретатор, учитель); простежується поєднання ролей вчителя-виконавця, учителя-артиста, вчителя-ілюстратора, вчителя-ансамбліста й вчителя-методиста, організатора співаючих дітей; створення, відтворення, «матеріалізація» вокально-художнього образу в несценічних умовах; адекватна вокальному образу акторська виконавська підтримка (на уроці учитель повинен бути не просто актором, а він мусить лише частково використовувати акторську техніку, поєднуючи її з іншими видами творчої діяльності); залучення до співтворчості учнів (спільний спів), стимулювання співпереживання вокально-художньому образу шляхом акцентованої інтонаційно-виразної емоційності окремих фрагментів, фраз, що мають художнє значення; розв'язання дидактичних і художньо-виховних завдань під час вокальної демонстрації і розвитку дитячого голосу; вокально-



виконавська мобільність.

Визначаючи вокально-виконавську мобільність в переліку характерних властивостей «співаючого вчителя», орієнтуємося на тлумачення педагогічної мобільності вчителя музики в інтерпретації Т. Луданової. Педагогічна мобільність учителя музики – це здатність до варіативної зміни ходу і змісту педагогічної діяльності, що дозволяє гнучко долати труднощі й штампи в педагогічних ситуаціях, здійснювати вибір найбільш вдалого розв'язання поставлених педагогічних завдань, реалізуючи при цьому професійний музичний досвід [113]. Мобільність у такому аспекті розуміється нами як гнучке застосування сукупності виконавських навичок під час мінливих художньо-педагогічних завдань. Щодо вокального виконавства, то воно здійснюється під час навчання як у класі вокалу, так і в суміжних видах діяльності – хоровій, ансамблевій практиках, практиці постановки дитячого голосу.

Усе перераховане вище дає змогу сформулювати поняття «вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: *процес і результат формування художньо-синтезованого комплексу як різновиду фахової підготовки, який передбачає орієнтацію в художньо-культурних засадах вокального мистецтва, особливостях вокальної творчості й художнього самовираження, володіння вокальним голосом і супутніми йому засобами виразності інших видів мистецтва, спрямованості на реалізацію музично-розвивальної і художньо-естетичної функції вокального мистецтва в навчальному процесі з учнями.* Цей комплекс забезпечує вчителю музики готовність реалізувати поліхудожній і полімодальний ресурс вокального мистецтва в художньому розвитку школярів.

Ми не акцентували увагу на глибокому аналізі поняття «підготовка», а використовували його найбільш прийнятну в науково-педагогічній термінології узагальнюючу інтерпретацію, здійснену на основі аналізу педагогічних теорій і концепцій з питань готовності (А. Алексюк, К. Дурай-Новакова, А. Ліненко, В. Моляко, В. Орлов, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та інші) і сформульовану таким

чином: професійна підготовка студентів – це спеціальний, цілеспрямований процес залучення студентів до професійної сфери діяльності, адаптації до неї, сформованості необхідної професійної компетентності (знань, умінь, навичок, досвіду), результатом якої стає психологічна (емоційна, вольова, пізнавальна) практична готовність до виконання професійних функцій учителя (205; 155; 154; 147). У своєму дослідженні виділяємо конкретний сегмент професійної підготовки вчителя музики – вокальну художньо - виконавську підготовку.

Виділивши основні функціональні напрямки цього комплексу, а саме: компетентність у сфері вокального виконавства як різновиду художньої творчості, технологічне забезпечення вокального голосу як особливого музичного інструмента; поліфункціональність вокального мистецтва, що реалізується під час формування художньої культури школярів, перед нами постало завдання конкретизувати компонентну структуру вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Вокальне мистецтво в культурі кожної країни, як справедливо стверджує Цзінь Нань, співвідноситься з естетичними ідеалами й духовними традиціями народу. У них відображаються релігійні, обрядові, культурні цінності, особливості менталітету кожної нації [217, 117]. О. Шпортун з цього приводу зазначає: «Для формування національно-забарвленого індивідуального стилю професійної діяльності сучасного вчителя важливим є цілеспрямоване використання у змісті його підготовки факторів, які слугують виразниками української національної ідеї, сприяють становленню національної самосвідомості студентів, допомагають осягти значущість національних цінностей у контексті світової культури. Серед таких факторів важливе місце займає українська народнопісенна творчість, у якій акумульовано не тільки безмежне багатство звукової палітри мистецтва нашого народу, але й могутній виховний потенціал, здатність впливати як на особистісні риси майбутнього педагога-музиканта (чутливість і розум, емоційність й інтелект, рівень духовності), так і на суцільно професійні, пов'язані, зокрема, зі стильовими особливостями професійної діяльності» [240, 3]. Музичне виконання, за

влучним висловлюванням В. Крицького, – це трансформація, переведення художнього задуму виконавця в матеріалізовану форму [100, 98]. Цей процес вимагає від студента особливої готовності, володіння комплексом спеціальних умінь і навичок, підкріплених необхідними знаннями з теорії, історії мистецтва, методики й закономірностей виконавського творчого процесу. Узагальнюючи все вищесказане зупинимося на понятті «художньої вокальної ерудиції». Ерудиція (від лат. *eruditio* – вченість, пізнання) у широкому смислі слова – глибокі всебічні пізнання, широка поінформованість. Ерудиція учня у питаннях мистецтва, на думку Г. Падалки, передбачає і знання фактичного художнього матеріалу, і осмислення закономірностей розвитку мистецтва, становлення його стильових напрямків, жанрових підходів, історії створення тощо [152, 98].

З урахуванням того, що діяльність вокаліста припускає самостійну «побудову» і вдосконалення свого музичного інструмента – голосового апарату, обов'язковою професійною вимогою є компетентність студента у питаннях постановки співочого голосу, його розвитку, уміння ним користуватися, бути компетентним у питаннях гігієни й екології співочого голосу, зокрема й дитячого. У цьому питанні підтримуємо твердження В. Юшманова про те, що «навчання співочому мистецтву і вокальній техніці вимагає значно більшого кола знань, ніж ті, які співак здобуває шляхом проб і помилок у класі сольного співу» [246, 7].

Аналіз літератури з вокальної педагогіки дав змогу О. Прядко конкретизувала поняття «вокальний голос» і «розвиток вокального голосу». «Вокальний голос» автор трактує як складну психофізіологічну функцію голосового апарату людини, результатом діяльності якого є виникнення музичних звуків, які мають певні акустичні властивості – звуковисотний обсяг (діапазон), динаміку, тривалість звучання, тембральні характеристики (спів «вібратор», польотність, об'ємність, блиск). Якісні характеристики голосу співака залежать від фізіологічних особливостей будови голосового апарату і цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток вокального голосу [168]. Усі зазначені аспекти мають бути осмислені студентом. Він повинен володіти

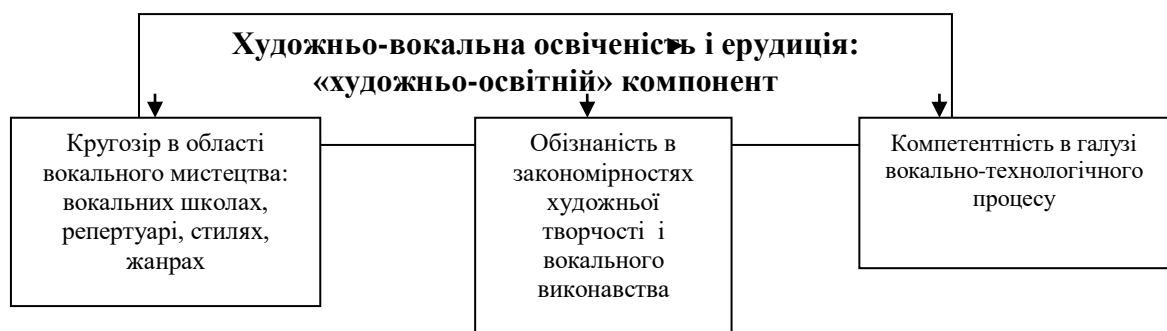
знаннями закономірностей вокальної техніки, які, у свою чергу, є наслідком специфічного прояву психічних процесів: пізнавальних, емоційних, вольових і діяльнісних. Щодо вокального співу, то Л. Дмитрієв до пізнавальної сфери відносить вокальні відчуття апарату і знання закономірностей відчуттів вокального голосу в інших. Наприклад, після тиші і помірний по силі звук відчувається як голосний. Ця закономірність використовується співаками з метою досягнення найбільшої виразності [64, 105].

Інший, більш складний, психологічний процес – сприйняття – також стає предметом уваги викладачів і вчених. Л. Дмитрієв говорить про «спеціалізоване сприйняття», сформоване на взаємодії високорозвинених відчуттів [64, 108]. У вокалі це відчуття звуку, відчуття опори, відчуття напруги м'язів подиху тощо. Ці процеси належать до психологічної сфери, однак вони є джерелом спеціалізованої пізнавальної сфери, адже дають вокалістові багато необхідної інформації.

У китайській науково-педагогічній думці з питань вокального мистецтва значну увагу приділено саме психології вокального виконавства. До психічних процесів учені відносять також процес пізнання сутності вокального твору. Так, Юй Ісюань акцентує увагу на такому положенні: «Якщо ви не знаєте твір або не осягли азів професії, ви не зможете зрозуміти твір автора, вам не вдасться осягнути його тонкощі» [270, 105-106]. Цзоу Чанхай, автор статті «Психологія вокального мистецтва», наголошує на ролі емоцій у створенні образу. Співак повинен добре орієнтуватися у сфері емоцій людини [262, 113]. Автор має на увазі знання психології емоційних реакцій і того, якими засобами можна їх викликати, зокрема під час співу. Виконавець, пише Лю Цюлін разом окрім високих співочих навичок і виразних якостей, має володіти певним рівнем художньої освіченості та особистісної культури [260].

Таким чином, володіння власним вокальним апаратом забезпечується конкретною компетенцією студента в питаннях співочого голосу, його функціонування, орієнтації в різновидах, типах, а також різних вокальних школах, що принципово різняться між собою. Отже, ми визначили перший

компонент *як художньо-вокальну освіченість і ерудицію або «художньо-освітній»*, що відповідає за наявність необхідного рівня художнього кругозору у вокальному мистецтві, тенденціях розвитку, сформованості вокальної освіченості, за наявність складу таких знань, які забезпечують технологічний, гігієнічний, педагогічний аспекти вокального виконавства майбутнього вчителя музики. Він доволі складний, інтегрований, охоплює питання технології вокального співу, його методики, художньо-естетичного розмаїття й функціонування, національно-культурної основи. Однак, цей компонент ми розглядаємо як художньо-інформативний базис вокаліста, який радше відповідає за знання, орієнтацію в різних сферах вокального мистецтва і його методику. При цьому ми розуміли, що компетентність вчителя музики перебуває в обов'язковому нерозривному зв'язку між знаннями і розвиненою емоційною культурою особистості [152, 38]. Модель цього компоненту представлена на *рисунку 1.2*.



**Рис. 1.2. Модель компоненту «художньо-вокальна освіченість і ерудиція»**

Безпосередньо технологічний аспект співу – це доволі складне утворення, а тому його доцільно окреслити як *вокально-виконавську підготовку*, що складається із певних компонентів, як-от: техніки володіння голосовим апаратом; розвиненості інтонаційно-слухового контролю; рефлексивно-операційних розумових процесів. М. Сидорова виділяє такі компоненти специфічного вокального голосу: постановка голосу співака, подиху, вірного звукоутворення, польотного звуку, співу резонаторами, володіння філіруванням

звучу, рівним діапазоном, гнучкістю і рухливістю голосу, гарною дикцією [187]. Розглядаючи особистість учителя музики, характеризуючи його професійні якості, увагу зосереджуємо на наявності такого вокального апарату, який відповідатиме професії вчителя музики (професійна придатність), а також сформованого вокального голосу, що динамічно розвивається. До вокального голосу вчителя музики висуваються особливі вимоги. Е. Абдуллін і Е. Ніколаєва акцентують увагу на *вільному володінні вчителем своїм співочим голосом*. При цьому не обов'язково, щоб голос за силою наближався до голосу професійного співака-соліста. Він має бути професійно поставленим, гарним за якістю звучання, гнучким, виразним [1, 183]. Студент повинен мати голос, який відповідатиме спеціальним вимогам, що ставляться до професійної діяльності вчителя музики: чиста інтонація, чітка дикція, слуховий самоконтроль, резонаторна рефлексія – технологічна сторона співочого голосу; уміння виконати будь-який стиль (від народного до естрадного, від пісні з дитячого репертуару – до партії у хоровій партитурі), використовувати вокальний голос у педагогічному процесі з дітьми – виконавсько-педагогічна сторона. Якість співу вчителя є тим фактором, який формує вокально-хорову культуру школярів.

Як пише Е. Абдуллін, виразний, грамотний, технічно точний спів учителя може стати для учнів зразком для наслідування [1, 184]. Ми ж додамо, що наслідування повинно реалізуватися не тільки у співі, але й в оцінці співу, що дуже важливо в сучасному контексті. Зважаючи на існування естрадного вокального простору, кожен сам обирає «кумирів», «еталони наслідування», «естрадні переваги у вокальному виконавстві». Дуже важливо *виділити ціннісно-орієнтаційний аспект вокального виконавства*, адже функція його досить актуальна на сьогоднішній день. Ціннісно-орієнтаційний аспект націлює увагу студента на вироблення власних еталонів звучання, культури виконання, що є особливо важливим для вчителя музики. Вироблення такої орієнтації відбувається на ґрунті глибокого усвідомлення основ вокально-співочої культури як складного інтегрованого художнього феномена. Він відповідає за

якісну сторону вокального виконавства, включаючи до нього смак, манеру виконання, міру художньої цінності й критичного художньо-оцінного підходу. Цей феномен у компонентній структурі позначений як *елемент художньо-ціннісної спрямованості вокального виконавства*. Його головна функція – акцентуація уваги на художньо-естетичній досконалості виконання.

Г. Н. Падалка називає такий показник художньо-педагогічного процесу, «поширеною увагою на досягненні естетично здійсненого» і вказує на необхідності його використання для створення художньої реальності, яка опосередкована конкретно-чуттєвими уявленнями особистості про прогресивний розвиток історії, гуманістичні цінності, прекрасне у мистецтві [152, 35]. Таке розуміння означеного показника художньо-педагогічного процесу зараховує його до якостей духовного порядку. Ми ж схильні віднести його саме до компонента художньо-технічного забезпечення вокального виконавства, оскільки внутрішньо сформовані уявлення про якісний у художньо-естетичному смислі вокал дає імпульс до технічних пошуків удосконалювання якісного звучання власного голосу.

Із художньо-образним забезпеченням техніки вокального виконавства пов'язаний психічний процес уяви. Відомо, що виконавська діяльність не обмежується точним відтворенням музичного матеріалу. Виконавець обов'язково вкладає у творчий процес свої почуття, уявлення, свою творчість. У вокальному мистецтві особливо яскравими є зорові уявлення, які стимулюють уяву. Вокально-поетичний текст завжди конкретний, здатний спрямувати уявлення в необхідний художній ракурс. Уява ж домислює образ, настрій, дає імпульс до пошуку інтонаційних виразних засобів. Не текст дає точне уявлення про образ, а сама музика, вона «...є провідним оповідачем і виразником ідеї, головною, найціннішою в художньому відношенні стороною твору», – пише Л. Дмитрієв [64, 119]. Найбільш яскраво художньо-образна настроєність представлена в романах, де часто слова – це лише картина природи без чіткої сюжетної лінії.

Уміння у вокальному мистецтві образно мислити під час створення і сприйняття художньо-синтезованого образу не є вичерпним художньо-технологічним базисом вокального виконавства. Необхідна ще й навичка рефлексії виконавського процесу, аналіз самовідчуттів, самоконтроль і корекція. Глибокий самоконтроль потрібний як у сфері технічного, так і в сфері емоційного проявів. Психологічні процеси, зокрема воля, здатність свідомо і цілеспрямовано діяти на шляху до поставленої мети, емоційні реакції, виражені за допомогою темпераменту впливають на виконавський процес, причому як позитивно, так і негативно. Тому у вокальному виконавстві важливими є психологічні рефлексивні процеси. Аналізу цих процесів велику увагу приділено в роботі В. І. Юшманова. Керуючись положення про енергетичну сутність звукоутворення і формування уявлень про «ідеальний» звук для конкретного співака, автор домінуючу роль відводить внутрішнім відчуттям. «З розвитком свідомості, – пише дослідник, – і набуттям знання про обладнання й особливості роботи органів голосоутворення у людини з'являється можливість довільної корекції внутрішньої роботи свого голосоутворюючого інструмента» [246, 59]. Автор акцентує увагу на інтеграції підсвідомості і рефлекторній регуляції процесу голосоутворення, оскільки без них неможлива корекція мовної й вокальної діяльності [246, 59-60].

Дослідниця М. Е. Донець-Тейссер також приділяла слуховому контролю значну увагу: «Слуховий контроль, а не м'язові відчуття, є основною формою самоперевірки правильності голосового звучання. М'язові відчуття занадто оманливі» [66]. Однак, професор Київської консерваторії при цьому не применшувала значення різноманітних вправ з метою набуття «м'язової пам'яті».

Контролю за «настроюванням» голосового апарату під час виконавської діяльності повинен здійснюватися на всіх етапах. Так, наприклад, С. Юдін вимагав контролю над діяльністю голосової щілини, А. Секар-Рожанський рекомендував у момент фонації зосередити увагу на видихові. Як пише Л. Дмитрієв, «про довільність роботи гортані при здійсненні співочої функції



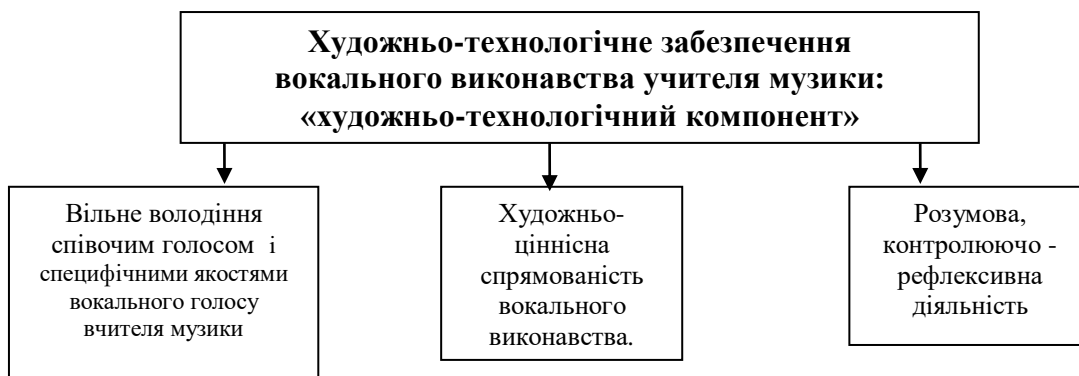
не може бути двох думок: висота звуку, його сила, зміна тембрів, регістр, вібрато – усе це піддається свідомому керуванню і багатьма співаками контролюється» [64, 216].

Під час вокального виконавства на уроці увага не може бути концентрована тільки на вокалі, адже йде урок, учитель стежить і за реакцією учнів, і за порядком у класі, і контролює власне виконання. Звичайно, тут критерії до контролю голосоутворення не настільки високі, як для оперного співака. Водночас, чистота інтонації, виразність звучання, художня переконливість – необхідні властивості вокального виконавства вчителя музики, які повинні бути під його постійним контролем.

Ми бачимо, що в цьому компоненті вокальної художньо-виконавської підготовки важливою є *розумова, контролюючо-рефлексивна діяльність*, яка відповідає і за операційні художньо-образні процеси, і за оцінку якості вокального виконавства.

Багато праць китайських учених присвячені проблемам співвідношення художньо-образного і методично-технологічного аспектів вокального мистецтва. Відомий китайський педагог вокалу Чжоу Сяоянь формулює загальні для вокалістів положення. Він пише: «Значення мистецтва полягає в тому, щоб з його допомогою передавати певні почуття, близькі і зрозумілі для людей» [263, 45]. Щоб точно виразити почуття, потрібно вміти також точно володіти мистецтвом «звуковираження». Автор висуває до вокального звуку три вимоги: чистоту, схожість (квазі), реальність. *Чистота* звуку – це його краса: яскравість, глибина й упевненість; некрасивий звук, навпаки, має якість незграбності, нерішучості, непевності, хиткості. Крім того, співак повинен розуміти, що саме він співає, який тембр і фарби звуку краще передадуть почуття, допоможуть йому «співати серцем». *Схожість*, яку автор називає «квазі», – це точна подача звуку, його артикуляція, що, власне, й сприяє «художньому спілкуванню», тобто розумінню образу вокального твору. Третя вимога – *реальність*, розуміється автором як правдивість, природність, навіть «простоту» співу [263, 63-65].

Узагальнюючи попереднє, ми виділили наступний компонент вокальної художньо-виконавської підготовки – **художньо-технологічне забезпечення вокального виконавства вчителя музики або «художньо-технологічний»**. Модель другого компоненту пропонуємо на *рисунку 1.3*.



*Рис. 1.3 Модель художньо-технологічного компоненту*

Учитель музики – вокаліст, крім володіння художньо-технологічною складовою вокального виконавства повинен мати ще й спеціально настроєний комплекс художніх якостей і здібностей. Тобто, йдеться про художньо-творчий потенціал майбутнього вчителя музики і його реалізацію у вокальному виконавстві.

Г. П. Панченко, узагальнюючи низку досліджень, заснованих на методології системного, особистісно-орієнтованого, рефлексивно-діяльнісного, інтегративного підходів і положень музично-педагогічної діяльності вчителя дає своє визначення творчих здібностей: «Творчі здібності майбутнього вчителя музики є найвищою концентрацією його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту; доповнюються системою особистісних утворень, які спонукують його до творчого пошуку, пізнання художніх явищ, набуття музично-виконавських умінь і забезпечують успішність творчого здійснення музично-педагогічної діяльності» [153, 9]. В. Білоус висловлює думку про значення спеціальних здібностей у художній виконавській майстерності, яка передбачає вміння «увійти в образ» із метою кращої реалізації задуму композитора» [31, 9].

У дослідженні Р. Сладкопівця розглянуте поняття художньо-творчого потенціалу. Автор робить висновок, що художньо-творчий потенціал «у процесі життєдіяльності набуває світоглядного й соціального характеру, відповідає часові й станові розвитку суспільства». Його характеризує також відображення «емоційного внутрішнього стану особистості, рівень інтелекту і художньо-творчого розвитку» [191, 22]. Свою концепцію сутності й розвитку художньо-творчого потенціалу автор застосовує до творчої діяльності вокаліста. «Художньо-творчий потенціал вокалістів» – категорія, що має світоглядну спрямованість, раціональні й емоційні основи, позначає можливість майбутньої реалізації особистості в умовах самостійної творчої діяльності [191, 13].

Е. Маркова в мистецтвознавчому аналізі феномену виконавської діяльності використовує поняття «музичної духовності». Музична духовність в інтерпретації дослідниці – це вміння виконавця продемонструвати «подолання матерії», коли спів – дихання або гра – моторика утворюють вищу реальність вираження... [125, 50]. Йдеться про таку ситуацію, коли слухач не помічає технічного аспекту музичного матеріалу. Іноді він може бути до кінця не відпрацьованим, натомість емоційно-духовна складова виконавства фіксує на собі увагу, слух. Вважаємо, що «музична духовність», як наукове поняття, може позначати більш конкретизований прояв художньо-творчого потенціалу, який реалізується вчителем музики під час інтерпретації художніх образів музичних творів. У контексті вокально-виконавчої діяльності поняття музична духовність тут набуває інтегрованого характеру, а в нашому розумінні – художнього. Багато авторів говорять про таке явище як «артистизм». Так, Ван Лей з артистизмом діяльності вчителя музики пов'язує виконавську вокальну майстерність. Дослідник оперує поняттям «вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музики», інтерпретуючи його як: 1) складову професійної майстерності, яка у своєму змісті інтегрує творчу взаємодію вчителя з учнями, яка заснована на виразному, образно-емоційному наповненні процесу

художнього пізнання; 2) уміння ввійти на деякий час у необхідну роль, що сприяє для досягнення бажаної поставленої мети» [39, 7].

Йдеться про особливі артистичні здібності учителя музики, які йому потрібні у вокально-виконавській діяльності. Однак, артистичними здібностями вчитель користується не тільки під час співу: як актор він не повинен під час уроку демонструвати свій настрій, повинен проявляти витримку, емоційну стійкість. Педагогічна майстерність учителя включає багатий арсенал артистичних засобів. У музично-виконавській діяльності вчителя музики артистичні здібності – це абсолютно органічні, природні якості, оскільки в музичному виконавстві завжди присутній феномен *додатковості*. Йдеться про компенсаторику або компенсативність, яка в психології мистецтва позначає пошук у мистецтві того, чого немає в житті. Учені під цим поняттям розуміють «здібність заміщати відсутній досвід» (Н. Мокшина), естетичну здібність відійти від соціального в «ілюзорне» життя (Л. О. Сморг), принцип художньої творчості (О. Маркова), «атрибут естетичного буття» (А. Канарський). Це атрибут «додатковості», що використовується при передачі дійсності в художньому виконавстві, сутністю якого є не його точне копіювання, а «мімезис» – наслідування того, що бажане й має бути. Ми зосереджуємо увагу на цьому феномені тому, що у своїй виконавській і вербальній інтерпретації художніх образів учитель музики також користується компенсаторністю. У цьому випадку важливо враховувати, що учитель розуміє під ідеальним образом, що прагне передати як кращий еталон для наслідування.

Говорячи про особливі якості, що відповідають вокальній художньо-виконавській підготовці, звернемо увагу на музикальність, креативність, емпатії і комунікативності. На цьому етапі ми зосереджуємо увагу на художній складовій цих якостей. Наприклад, музикальність у художньо-виконавському процесі (танці, пластика, ритміка, навіть фігурне катання) проявляється через відчуття цілої гами почуттів, які містяться в музиці і передаються під час виконавства. Коли ми слухаємо співака, то наш слух захоплює не тільки вокал, але й щирість емоційного стану співака, який передає почуття через музику.

Якщо цього немає, то ми чуємо тільки чистий, хороший і технічно досконалий вокал чи навпаки зосереджуємо увагу на порушеннях у виконавстві. При цьому слід відзначити, що під музикальністю нерідко розуміють щось більш прагматичне. Термін «музикальність», як зазначає Е. Маркова, в сфері музично-професійних відносин трактують технологічно, як здатність запам'ятовувати, відтворювати музичний текст. Авторка розглядає і ширше розуміння музикальності на прикладі портретних характеристик Наташі Ростової та її брата: «Лев Толстой, називаючи їх музичними, говорить про здібність чути музику внутрішнім слухом, танцювати і красиво рухатися» [125, 79].

Музичне почуття, музикальність у художній творчості конкретизована С. Майкопаром. Він писав про художній бік оснащення музиканта-виконавця і говорив про художні ресурси виконавської творчості, розподіляючи їх на дві групи.

Перша – музичні грані поняття художнього устаткування артиста, що мають прямий і безпосередній стосунок до художнього оформлення самого матеріалу музичного мистецтва, до оформлення художніх якостей звукової інтонації, динаміки, ритму фразування, а також архітектоніки цілого твору.

Друга – складові елементи художнього оснащення артиста безпосередньо звернені до втілення у звуках внутрішньої сторони музичних творів, яка «джерелами своїми нерідко більшою мірою має область, що стоїть поза специфічною сферою процесу музичного виконавства, у загальній природі і загальному внутрішньому світі виконавця» [122, 70].

Якщо першу групу елементів скоріше можна віднести до технології художнього виконавства, то друга – це, власне, і є внутрішня музикальність, яка досягає рівня вищого художнього вираження.

Тут важливо вказати і на тонкий музичний слух, і на особливе музично-художнє чуття, яке А. Майкопар назвав «музично-художнім інстинктом» [122, 71]. Такий інстинкт дуже важливий для вокального виконавства вчителя музики, особливо тоді, коли підключається міміка обличчя, а саме «пластико-мімічні акції», що супроводжують академічний спів. Слід також зазначити, що

такий комплекс є не тільки обов'язковим у техніці вокаліста, але й має свої регіональні особливості. Йдеться про різні вокальні школи, що мають усталені традиції щодо використання міміки і пластики у виконавській діяльності. Наприклад, французька школа допускає три афекти-змісту вираження на обличчі: радість, сум, подив; в італійській традиції всі афекти повинні бути облагороджені, пропущені через «спокій-радість» [247]. У цьому контексті варто згадати рекомендацію О. Пекерської. Педагог констатує, що у деяких співаків є звичка виходити на сцену зі стриманим, незадоволеним виглядом. Цього слід уникати, оскільки ніщо не псує настрої так, як похмуре, непривітне вираження обличчя артиста, який вийшов до слухачів» [156]. Стосовно китайських традицій, варто пригадати характеристики, які дав голосові Конфуцій залежно від настрою і стану людини. Наприклад, стан щастя передається голосом мелодійним, ніжним, вільним; бідним, нещасним людям та станові суму відповідає голос слабкий, безсилий; страхові – голос тривожний, безладний, хрипкий; помірний тембр голосу властивий людям розумним; різкий, грубий – людям недобрим [95]. Незважаючи на умовність запропонованих комбінацій голосу і властивостей характеру або настрою людини спостерігаємо можливість існування такої тенденції. Звідси – зворотне посилення до практики художнього вокального виконавства. Наслідуючи того або іншого героя, орієнтуючись на його образ і портрет, виконавець підбирає інтонація голосу.

У повсякденній вокальній роботі з дітьми учитель не буде орієнтуватися виключно на чіткі настанови тієї або іншої школи (німецької, російської, китайської, французької, італійської), а й користуватиметься інтонаційними варіаціями і пластико-мімічним арсеналом. Однак у такому процесі завдання педагога полягає в умінні витримати важливий принцип – естетичної і художньої міри. У зворотному випадку реакція дітей може бути неадекватною.

Як пише О. Маркова, музикальність у загально-естетичному плані наближена до того, що в цілому називають «артистичністю» і принципово поєднане з «пластичністю» [125, 80]. Погоджуючись з такою інтерпретацією,

ми бачимо музикальність як необхідний атрибут артистів пекінської опери, оскільки саме її специфічний жанр вимагає особливої гнучкості, пластичності співаючого артиста. Наближена до цієї ролі і діяльність учителя-вокаліста, оскільки йому часто доводиться передавати художній образ вокального твору не у сценічних умовах, а на уроках у школі. Звідси й цілий комплекс супутніх засобів виразності, якими повинен володіти вчитель. Таким чином, артистичність представляє собою атрибутивну властивість музикальності, якою повинен володіти вчитель музики.

Про зв'язок педагогічних і акторських здібностей пише І. Зязюн. Учений вважає, що їх поєднує естетичне почуття. З'ясувавши сутність естетичних почуттів, їх змістовну наповненість, пише автор, майбутні фахівці будуть мати можливість екстраполювати їх не тільки в акторську, але й педагогічну дію. Майбутньому вчителю важливо розвинути в собі «здатність і вміння володіти власними почуттями» і використовувати їх разом з педагогічною технікою у спілкуванні з людьми для «розвитку їх людяності». Саме це є показником майстерності актора і педагога [82, 100].

Ху Дуньє вважає, що виразний спів викладача може врятувати від початкових нерівностей, багатослівної теорії [258].

Отже, на підставі зазначених поглядів науковців ми виділили *музикальність-артистизм*, який представлений як здібність відчувати і відтворювати музику не тільки на рівні перцепції, слухового сприйняття і художньо-грамотного відтворення, але й на рівні синтетичного емоційно - кінестетичного й інтонаційно-художнього мимовільного самовираження.

О. Апраксіна також вказувала на артистизм як важливу і необхідну якість учителя музики [17]. Тим часом, запозичення досвіду театральної педагогіки, як справедливо вказує Л. Дубіна, не передбачає ототожнення педагогічної діяльності з театральною, однак поліфункціональна діяльність вчителя, яка базується на одночасному виконанні багатьох «ролей», вимагає системної підготовки в різних галузях знань, зокрема сценічної культури й акторської майстерності. Усвідомлення майбутнім учителем об'єктивних законів публічної

творчості, озброєння методами сценічної дії допоможуть вибудувати послідовність педагогічно доцільних дій, що, у свою чергу, сприяє ефективності взаємодії між учителем і учнем [67]. А використання засобів театральної педагогіки відкриває широкі можливості для формування артистизму особистості, як прояву її педагогічної майстерності [54, 10].

Говорячи про здібності у художньому компоненті, ми назвемо емпатію. Емпатія в психології (К. Роджерс, Л. Петровська, М. Ковальов, А. Маслоу, А. Болотова, Б. Ананьєв, А. Чебикін та інші) передбачає комунікативний акт, у результаті якого відбувається емоційний відгук у вигляді співпереживання, співчуття, або, навпаки, байдужності, черствості та інше. Вчені акцентують увагу на тому, що ця здібність не відстрочена у часі, а діє «тут і тепер», у моменти взаємодії і взаємоспілкування. Це процес розуміння і прийняття почуттів і думок іншого «зсередини», з його точки зору, з його позиції, пише Н. Ф. Калина [88].

Учені констатують три рівні прояву емпатії, однак з різними їх якостями: емоційна, когнітивна, предикативна (Р. М. Грановська, Н. Ф. Калина, Г. Еріксон та інші); емоційна, логічна, інтеризаційна (М. С. Бургин, Л. А. Нейштадт). Сутність емпатії полягає у швидкому емоційному реагуванні у вигляді розуміння, співпереживання і сприяння на одержання у процесі контакту або взаємодії деякої інформації духовно-морального порядку. Щось подібне відбувається й у процесі сприйняття художнього твору, при пізнанні образу героя, його думок і почуттів. Поколінням читаючих людей знайомий стан, коли тебе неможливо «відірвати від книги»; ти повністю поглинений життям героїв, перебуваючи в стані глибокої, умовно назвемо «художньої емпатії». Доцільно згадати про те, що С. Л. Рубінштейн виділяв три психологічні складові активного ставлення людини до світу: пізнання, діяльність і споглядання. Останнє, на думку К. Абульханової-Славської, реалізується в екзистенціальній сфері – індивідуальній чутливості, естетичних переживаннях, які є своєрідним «наповнювачем» психіки людини, сприяє відновленню його психоенергетичного ресурсу [3].



Художнє співпереживання найбільш повно компенсує цей ресурс, особливо у процесі художнього самовираження. Недарма цей фактор використовується в арт-терапії. Але ми у своєму дослідженні під художньою емпатією розуміли не просто співпереживання образу героя, а глибоке проникнення у його духовний емоційний світ. Вокалістові-артистові і, звичайно ж, учителям у процесі ознайомлення з вокальним твором школярів не достатньо художнього і розумового кругозору – необхідно глибоко вникнути в глибину емоцій, осягнути їх як власний світ почуттів.

І. Феттер вважає, що музичне переживання не являється тільки переживанням задоволення від зустрічі з прекрасним, як за звичаєм трактується естетичне почуття. Представляється, що спілкування з музикою у широкому значенні цього поняття актуалізує багато емоційних процесів, які далеко виходять за рамки естетичних емоцій. І. Феттер розглядає емоції у контексті музичної діяльності, у такому її різновиді, як спілкування з музикою, музична комунікація. Вона вважає, що емоції, які виникають у процесі такої комунікації, можна віднести до класу комунікативних [208]. Таким чином, з емпатією часто пов'язують емоційність людини, тому що через емоції ми і виражаємо своє співчуття, і сприймаємо його в інших. Крім того, будь-яка емпатія виникає під час діалогу. *Художня комунікативність* – обов'язковий атрибут процесу сприйняття музики або будь-якого іншого виду мистецтва (О. П. Рудницька). При цьому сприймати можна твір мистецтва, а можна інформацію про нього, тобто спілкуватися з мистецтвом і спілкуватися з приводу мистецтва (А. Сохор). Велику увагу комунікативності як процесу художнього спілкування при сприйнятті й інтерпретації музики приділено у роботах О. П. Рудницької [179]. Вчена наголошує на комунікативному аспекті художнього сприйняття. На її думку, перетворення сенсорної інформації в образи свідомості є лише першим кроком, необхідним для переходу до наступних ступенів осмислення твору, установлення концептуальних зв'язків його змісту як асоціацій вищого порядку, проявів творчої ініціативи, фантазії, темпераменту, які ніби переплавляються в складний синтез суб'єктивних вражень від мистецтва на

основі уявлень , ідеалів, смаків, світоглядних ідей, тобто всього духовно-практичного досвіду людини [179]. В. Блудова говорить про складність переходу від образно-емоційного до інтелектуального рівнів роботи свідомості при сприйнятті. На думку автора, залежно від рівня підготовки до художнього спілкування сприймаючий проходить цей шлях повністю і досягає на вершині розуміння всієї повноти авторського задуму, або залишається посередині, або зовсім не піднімається вище першого поверху [32]. Глибинні переживання слухач може отримати завдяки сильній духовній напрузі у процесі сприйняття музики. У цьому випадку потрясіння і катарсис, що доводиться пережити у процесі пізнання глибинного смислу художнього явища, дорівнюють акту творчого відкриття [47, 90]. Таким чином, продукти творчості прокладають шлях до спілкування з іншими, надають можливість іншим краще зрозуміти художника, суб'єкта творчості.

Для вчителя музики, з точки зору його вокальної художньо-виконавської діяльності, важливою стає така якість, як комунікабельність, товариськість, здатність слухати іншого, проявляти зацікавленість. На перший погляд до виконавської творчості це не має особливого відношення, але для вчителя музики ця якість обов'язкова. Відкритість у спілкуванні, щира зацікавленість в успіхах свого учня обов'язково проявляються й в ініціативній позиції по обговоренню художнього явища (образа, концепції, історичної події, стилю і манери виконання).

Комунікативна складова у вокальному мистецтві також опирається на поліхудожню можливість вокалу. У своєму прагненні передати експресію почуттів вокаліст прибігає і до жестикуляції, що відповідає емоції, і до рухів корпусом, і до міміки обличчя, очей. Весь цей арсенал засобів є комплексним атрибутом акторсько-сценічної гри. Головне – уміння вести діалог зі слухачем, відчувати відгук у його душі.

Беручи до уваги актуальність для майбутнього вчителя такої властивості як мобільність, про яку ми вже згадували, для вокальної художньо-виконавської підготовки доцільним представляється включення такого

елемента, як *художньо-ігрова мобільність*, яка характеризується здатністю швидкого емоційно-образного перемикавання психіки вчителя музики в художньо-ігрових ситуаціях, що забезпечується сукупністю здатності емпатії і навичок художнього самовираження в області інших видів мистецтва, супутніх вокалу. Ми відносимо у цьому випадку мобільність до здатностей, а не до навичок, оскільки мова йде про швидкість реагування і зміну емоційних відносин і станів, що пов'язано з рухливістю нервової системи (З. Курлянд). Художнього доповнення дає даній категорії визначення Г. М. Падалки, яка розуміє під мобільністю (у конкретному випадку – характеристика освітнього процесу за принципами модульної технології навчання) «орієнтацію на актуальні форми художньої культури, подолання замкнутості педагогіки мистецтва у колі устояних думок, відхід від використання винятково традиційних підходів, від вироблених апробацій художніх творів, які пройшли перевірку часом» [152, 243]. Певною мірою з мобільністю пов'язані вимоги, які Б. Асаф'єв пред'являв до вчителя музики. Д. Н. Лебедев згадує, як академік Б. Асаф'єв вважав, що будь-який професійний співак повинен «...уміти співати гнів, співчуття, біль, жарт, глузування, ласкавість, поцілунок, лукавство, сміливість – словом, усю гаму відчужень» [107, 31]. Це важливо не тільки співакові-артистові, але ще більшою мірою вчителю музики, який нерідко в ілюстративній роботі дітям виконує партії різних образів, різні настрої в умовах одного уроку. Тому вчитель повинен бути готовим виявити емоційно-слухову й інтонаційну гнучкість, мобільність. Крім того, вокальний голос має ще значну інформаційну ємність, що і дозволяє співакові при виконанні вокального твору передавати зміст не тільки авторського музичного тексту, але й свого емоційно-образного мислення [76, 214]. По визначенню Ч. В. Жданова, таке мислення проявляється в умінні артиста передавати звуками вокальної партії зміст біографії персонажа, процеси оточуючого художнього світу (уявлюваної і сценічної реальності) і власного духовного світу [76, 214].

Позначаючи елемент необхідних навичок, у тому числі тих, які сприяють художньо-ігровій мобільності, ми виділили володіння комплексом *супутніх виконавських навичок*: володіння руховими навичками (міміка, жестикуляція, пластика тіла, культура естрадного руху); вербально-інтонаційна переконливість; відчуття сценічної свободи і культури поведінки у процесі співу. Якщо згадати про традицію підготовки співаків у Китаї, то такий комплекс представляється досить широким. Як пише Ван Лей, вокальна підготовка майбутніх китайських фахівців тісно пов'язана з музичним театром, з елементами опери, яка поєднує в собі сольне виконавство, діалог, пластичне інтонування, акробатику і вправи військового мистецтва [39, 5]. Чжао Саоянь [263] пред'являє певні вимоги до музикальності й емоційності співу: звучання має бути вдумливим і емоційним одночасно; звук повинен бути точним (звукове посилення); додаткові, вільні засоби виразності повинні бути природними і простими.

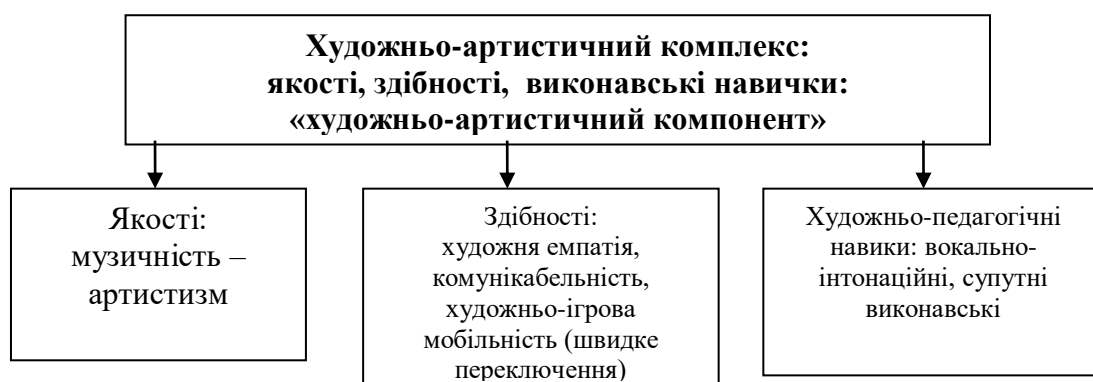
У традиціях підготовки співаків в Україні такий комплекс відсутній, однак, включаються дисципліни сценічного руху, акторської майстерності. Що стосується вокальної підготовки майбутніх учителів музики, то вищезгаданий комплекс не виноситься в окрему дисципліну, а набуває актуальності у процесі роботи над тим або іншим способом у класі вокалу. Слід підкреслити, що супутніми засобами виразності і донесення образу до слухача виступає і зовнішній вигляд вокаліста. Уміння правильно підібрати костюм для виступу, створити необхідний антураж – усе це проблеми, які вирішує педагог вокалу.

До супутніх виконавських навичок можна віднести обов'язкове вільне відчуття сцени, уміння рухатися невимушено, природно, але в рамках жанру, стилю й образу. Елементи танцювального руху найчастіше використовуються в сучасних операх або оперетах. У китайській опері танець носить скоріше ритуальний характер або представляє собою пантоміму – акробатику. Крім того, в опері активно використовуються бойові види мистецтва, зокрема кун-фу.

Ще одним важливим елементом художньо-артистичних якостей і навичок у вокальній підготовці вчителя музики є *вокально-мовні і вокально-комунікативні навички*. Вони представлені у дослідженнях і працях

Л. Азарової, А. Мархлевської, Л. Василевської-Скупи, А. Менобені, Н. Швець, Л. Арутюнова та інших учених. Так, Л. Азарова визначає вокально-мовну культуру вчителя як комплекс знань, умінь, прийомів, навичок голосоутворення, культури мови, логіки і виразності мови, ступінь розвиненості мовної і вокальної техніки, навичок переходу від співу до мови і навпаки [7, 8].

Таким чином, до компонентної структури вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики ми включили спеціальний компонент, який позначили як **«художньо-артистичний комплекс: якості, здібності, виконавські навички»** або **«художньо-артистичний компонент»**, що складається з: музикальності – артистизму, художньо-ігрової мобільності; художньої комунікативності; комплексу супутніх вокальному виконавству навичок (пластико-мімічних, рухових, вербально-інтонаційних). У даному компоненті, як було показано, всі елементи тісно пов'язані між собою: музикальність є природною сутністю артистизму, артистизм – атрибут педагогічної техніки, до якої входить художньо-ігрова мобільність як особливий професійний емоційно-творчий ресурс і навичка, яка, у свою чергу, актуалізує наявність здібності до емпатії і володіння комплексом спеціальних супутніх навичок, спрямованих на художньо-творчий діалог зі слухачем. Модель цього компоненту представлено на *рисунку 1.4*.

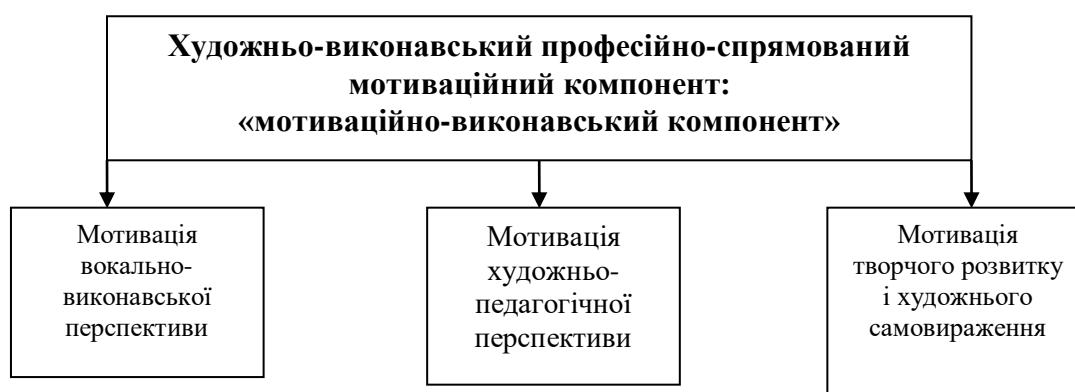


*Рис. 1.4 Модель художньо-артистичного компоненту*

Говорячи про структуру вокальної художньо-виконавської підготовки, опираючись на теоретичні основи вокальної підготовки як комплексного виду діяльності вчителя музики, у якому найбільш яскраво проявляється його мотиваційна сфера, важливо було виділити компонент, який би їй відповідав. Саме він є визначальним у розвитку всіх попередніх, і в той само час містить у собі у схованому вигляді всі або деякі елементи попередніх компонентів. Це залежить від індивідуальності кожної творчої особистості. Таким чином, модель вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики представляє з себе складне системне утворення, у якому сукупність декількох компонентів обумовлена одним домінуючим, який, у свою чергу, є відображенням функціонування елементів цієї цілісної структури. Мова йде про те, що наявність природних творчих задатків або цілеспрямовані навчальні дії поступово приводять до активізації мотивації творчого самовираження, яке, у свою чергу, стає фактором їх подальшого росту. Художнє самовираження у вокальному мистецтві для вчителя музики є декілька відмінним, ніж для актора-співака. Цей факт повинен бути врахований при виборі методики формування вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

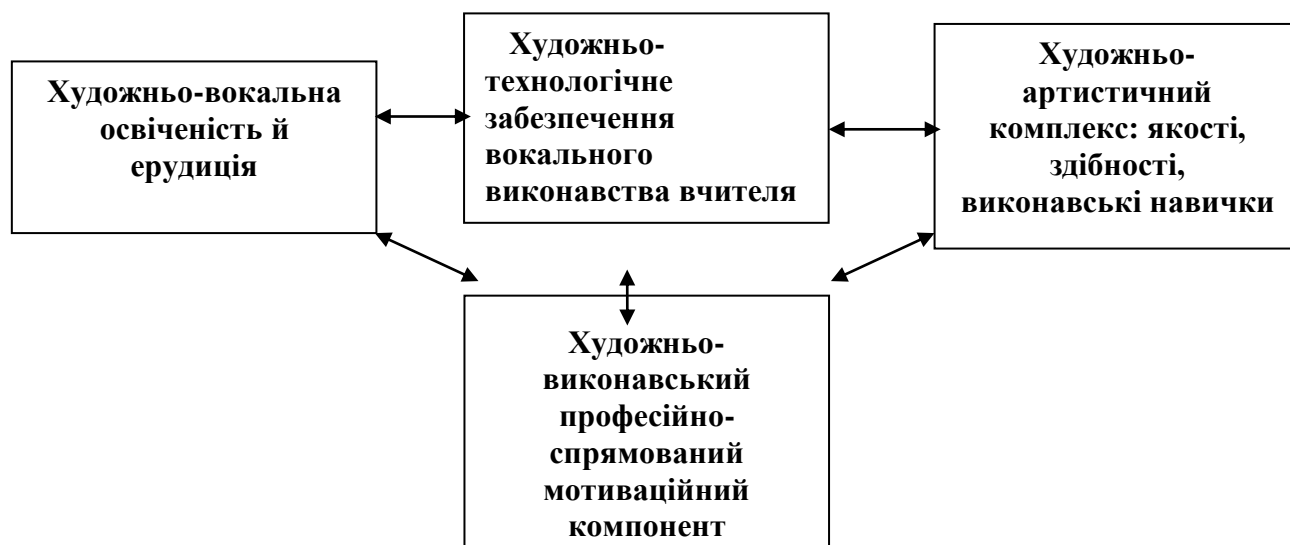
Практика і попередні співбесіди зі студентами показали найбільш яскраво виражені три різновиди мотиву: перспективи вокально-виконавської діяльності (в основному у студентів з Китаю і студентів естрадного напрямку навчання вокалу); мотив художньо-педагогічної перспективи, пов'язаний з ідеями організації дитячого театру, вокально-хореографічної студії; меншою мірою – мотив перспективи якісної вокальної роботи на уроках у школі; мотив творчого розвитку і художнього самовираження, що не пов'язаний ні з виконавською, ні з педагогічною діяльністю (за принципом: «співаю, тому що хочеться співати і розвивати свої здібності»). Серед студентів, що обирають цей мотив, часто зустрічаються й інструменталісти, які бачать свою перспективу саме в цьому виді виконавства.

Отже, останнім інтегрованим компонентом ми виділили **художньо-виконавський професійно-спрямований мотиваційний компонент**, або **«мотиваційно-виконавський компонент»**, що складається з: мотивації до художнього самовираження у виконавській діяльності; мотивації до художнього самовираження у співі в педагогічній діяльності; мотивації освоєння комплексом художньо-виконавських засобів як шляхом саморозвитку. Модель останнього компоненту представлено на *рисунку 1.5*.



*Рис. 1.5* Модель мотиваційно-виконавського компоненту

Взаємозв'язок усіх визначених компонентів представлений на *рисунку 1.6*.



*Рис. 1.6* Схема взаємозв'язку компонентів вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики

Зі схеми бачимо, що всі компоненти представляють цілісну структуру, оскільки тісно пов'язані між собою: центральними є художньо-технологічне забезпечення вокального виконавства вчителя музики і художньо-виконавський професійно-спрямований мотиваційний компонент. Вони, у свою чергу, обумовлені рівнем художньо-вокальної освіченості й ерудиції, з одного боку, з іншого боку розвиненістю художньо-артистичного комплексу: якості, здібності, виконавські навички. У той же час, центральні компоненти стимулюють підвищення рівня художньо-вокальної освіченості й ерудиції, а також формування і подальший розвиток художньо-артистичного комплексу.

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз й узагальнення наукових джерел українських та китайських вчених з метою розв'язання поставлених у дослідженні завдань було сформульовано такі висновки.

1. Виконавська підготовка майбутнього вчителя музики вважається найбільш важливим компонентом професійної майстерності. Вона розуміється як процес і результат якісного освоєння різноманіття навичок виконавської діяльності, які застосовуються вчителем музики в художньо-педагогічній творчості. Різновидом виконавської підготовки є вокальна підготовки вчителя музики, яка характеризується багатофункціональністю щодо володіння різноманітними стилями вокального виконавства (народне, академічне, естрадне, дитяче); творчого розвитку і саморозвитку; орієнтації в методиках різних вокальних шкіл як традицій національної культури, як засобу національної методичної спадкоємності; залучення дидактичного ілюстративного матеріалу на уроках у школі; ціннісних орієнтацій і художньо-смакових переваг школярів і молоді.

2. При порівнянні поглядів українських і китайських учених було визначено спільне і відмінне в питаннях вокальної підготовки. Зокрема



спільним є прагнення до осмислення технології співу, художньо-творчої основи вокальної підготовки, культурно-інформаційної ерудованості та особистісної культури вчителя музики. Відмінність полягає в пильній увазі українських учених до методичної та технологічної проблематики вокального співу, а китайських – до емоційної, художньо-виконавської проблематики. Розбіжності зумовлені низкою чинників, як-от: традиційною поліхудожньою діяльністю вокаліста в Пекінській опері, емоційно-тембральною особливістю самої китайської мови, популярністю народно-пісенного мистецтва, яке завжди прагнуло передати чуттєвий емоційний світ людей у процесі їх взаємин. Між тим, емоційність виконання, за рекомендаціями китайських учених досягається завдяки зовнішнім проявам (міміка, виразність обличчя, пантоміміка, рухливість тощо); українські ж учені та педагоги надають перевагу виразності інтонації.

3. Інтонаційна природа музики, особливо співу, уможлиблює наведення художньо-інтонаційних зв'язків вокалу з багатьма видами мистецтва і людською мовою, оскільки інтонація – це атрибут не тільки музичної творчої діяльності, але й акторської, хореографічної та педагогічної майстерності. Для китайської опери декламаційна виразність – один із найважливіших виконавських прийомів. На основі цього актуалізується питання художньо-виконавських навичок для вчителя музики - вокаліста.

4. У розділі розкрита сутність вокальної художньо-виконавської підготовки, представлені напрямки професійного навчання майбутнього вчителя музики, у яких заявлений сегмент виявляється найбільш активно: художня творчість майбутнього вчителя музики, поліфункціональність уроків музики і виконавської діяльності вчителя музики; художньо-комунікативна сфера педагогіки мистецтва.

Вокальна художньо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики інтерпретується як різновид фахової підготовки, є процесом формування функціонального художньо-синтезованого виконавського комплексу, який оснований на засвоєнні художньо-культурних засад та специфіки вокальної

творчості, на синтезі володіння вчителем вокальним голосом і супутніми йому засобами виразності інших видів мистецтва й застосовується як засіб художнього самовираження в його прагненні реалізувати музично-розвиваючу та художньо-естетичну функцію, поліхудожній і полімодальний ресурс вокального мистецтва у навчальному процесі з учнями.

5. Компонентна структура вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики представлена як теоретична модель, що складається з чотирьох компонентів, кожен із яких включає по три елементи. Компонентами обрані: *художньо-вокальна освіченість і ерудиція; художньо-технологічне забезпечення вокального виконавства вчителя музики; художньо-артистичний комплекс: якості, здібності, виконавські навички; художньо-виконавський професійно-спрямований мотиваційний компонент.*

## Розділ 2

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВОКАЛЬНОЇ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### **2.1. Творчо-регулятивна сутність мотивації майбутнього вчителя до вокальної художньо-виконавської підготовки**

За всіх часів мистецтво співу вважалося найбільш близьким до самої природи людини. Людський голос – найдосконаліший музичний інструмент. Відомо, що у своїй роботі «Книга пісень» Конфуцій наголошував на зв'язку характеру людини, його настрою з типом голосу під час співу і пояснював цей факт тим, що звук під час співу «йде зсередины людини». Якщо «всередині людини є звук», то обов'язково існує потреба його «виходу» [95]. Висловлена філософом теза є досить метафоричною, однак цілком виправданою, адже потреба творчого самовираження є одним із найважливіших мотивів, що регулюють соціокультурне життя людини.

Говорячи про творчість, учені нерідко згадують висловлювання М. Бердяєва про те, що творчий аспект має світовий, космічний, загальнолюдський характер. Творчість є виходом «із себе», своєрідним «потрясінням». Філософ наголошував, що образ людини, яка творить, – це образ людини, яка виконує своє призначення у світі, це ідеальний образ цілісної особистості [29]. Схожі думки мали місце й у працях Л. Виготського. Розглядаючи психологічні мотиви творчої діяльності учений висловлював думку про те, що творчість – це важлива умова існування людини, яка забезпечує сублимацію деяких нижчих видів енергії. За Л. Виготському, творчість – це енергія, яка ще не знайшла застосування у будь-якій діяльності [50]. Цікаво, що ідеї про енергетичну сутність творчого процесу, зокрема вокальної творчості, знайшли своє теоретичне і частково прикладне застосування у концепції В. Юшманова. Автор говорить не тільки про енергетичну природу внутрішніх співочих відчуттів, але й про енергетику тіла,

подиху як феномену, що забезпечує успішність функціонування вокального апарату оперного співака [246]. Однак, ідея одухотвореної енергії у творчості В. Юшмановим не була порушена.

За оцінкою П. Горностай, проблематика творчості досліджується з двох позицій: когнітивної, як результат продуктивного мислення, за якого першочерговим є аналіз процесу одержання творчого продукту діяльності та позицій екзистенційних підходів, які автор вважає менш традиційними. На думку П. Горностай, екзистенційний підхід мислиться у контексті людського буття як засіб самотворення і самореалізації, пов'язаний з певними психічними станами або переживаннями особистості. До цих традицій автор відносить ідеї А. Бергсона про творчу еволюцію, екзистенційну філософію М. Хайдеггера, теорію креативності і спонтанності Я. Морено, а також дослідження екзистенційних аспектів творчості й переживання Ф. Василюка та Л. Сохань [57].

У ХХ столітті проблемі творчості також приділяли увагу М. Бахтін, Ю. Борєв, М. Коган, О. Кривцун, А. Лосєв, В. Моляко, М. Рєзник, В. Романець, К. Роджерс, Л. Рубінштейн, В. Шинкарук, інші видатні науковці. Своєрідним синтезом психології і філософії в аспекті творчості є феномен позитивної девіантності, досліджуваний С. Ключєвою. Автор пояснює, що суб'єкт – це виразник творчих можливостей суспільства, культури і запитів свого часу в конкретній діяльності. У генетичному і функціональному планах його структура визначена біологічними, психічними і соціальними факторами. Взаємодія суб'єкта й об'єкта діяльності приводить до зміни не тільки другого, але й першого. Особливо наочно це втілено у такій сфері творчих зусиль суб'єкта, спрямованих на об'єкт, як художня діяльність [92, 4]. Заявлене у дослідженні твердження автор доводить на прикладі позитивної девіантності всесвітньовідомих творчих особистостей. Для нас така аргументація – доказ розвивального потенціалу художньої діяльності як творчої, яка стимулює розвиток усіх музичних здібностей майбутнього вчителя до рівня його професійної виконавської майстерності.

Педагогічні концепції творчості також концентруються навколо питань, пов'язаних із формуванням творчої особистості (І. Бех, Д. Богоявленська, Л. Виготський, І. Зязюн, Н. Кичук, А. Маслоу, А. Матюшкін, В. Моляко, С. Науменко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Чемберджі, інші вчені), розкриттям сутності творчого потенціалу особистості педагога (Є. Абдулін, В. Воєводін, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Щербакова, О. Щолокова). У дослідженнях зазначених учених висловлюються судження про те, що результатом творчості є принципово новий продукт, який має певну (наукову, духовну, художню) цінність, при чому створити такий продукт може особистість із неординарним мисленням, з багатим духовним потенціалом (О. Олексюк), з потребою творчого самовираження (Г. Альтшуллер, Л. Виготський).

У дисертаційному дослідженні В. Воєводіна розглянуто феномен і поняття творчого потенціалу особистості музиканта як універсальної якості, яка відображає рівень можливостей актуалізації сутнісних сил особистості за умови цілеспрямованої художньої діяльності. Досліджуваний феномен розглядається як динамічна інтегративна особистісна якість майбутнього музиканта-виконавця (сукупність музичних здібностей, знань, умінь, навичок, ціннісно-орієнтаційної спрямованості), яка визначає готовність і можливість творчої самореалізації у просторі соціального та професійного життя [46, 15]. У дослідженні автор використовує поняття *акретаксії* – здатності нарощувати потенційні творчі можливості і формувати нові ціннісні установки [46, 8], що, на наш погляд, є дуже важливим у творчій педагогічній діяльності вчителя музики, особливо у процесі набуття художньо-виконавського досвіду.

Творчий потенціал, на думку З. Сироти, – необхідна складова професійної підготовки, а музичне мистецтво, з огляду на виконувани ним функції (пізнавальна, естетична, гедоністична, креативна тощо), впливаючи на почуття, свідомість, сприяє цілісному підходу в розвитку творчого потенціалу [188]. Відтак, готовність майбутнього вчителя до забезпечення розвитку творчих можливостей учнів, здатність до професійного й особистісного

саморозвитку є домінуючою метою його професійної підготовки. Творча педагогічна діяльність, під час якої реалізуються професійні можливості вчителя, здійснюється творчий розвиток його особистості, є засобом формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі [188, 10]. Автор акцентує увагу на процесах професійного й особистісного саморозвитку як на пріоритетній меті, підтверджуючи цим важливість і регулятивну функціональність *мотиву (курсив наш)* саморозвитку особистості майбутнього вчителя.

Художня творчість як культурно-історичний феномен має психологічний, естетичний, культурологічний аспекти і процесуальний характер. Вона передбачає наявність у людини здібностей, знань, умінь, мотивів, завдяки яким створюється певний новий художній продукт [228].

Отже, у контексті культурної життєдіяльності людини в сучасному глобалізованому світі, який диктує умови міжкультурного діалогу і взаємодії, творчі ресурси людини в галузі мистецтва важко переоцінити. Це підтверджується активним пошуком шляхів творчого розвитку майбутніх фахівців, зокрема вчителів музики, а також школярів засобами мистецтва. Одним зі шляхів учені виокремлюють стимулювання мотивації до творчості.

І. Зязюн використовує поняття інформалогічної культури особистості, яке, на його думку, покликане консолідувати в собі всебічну інформацію про соціальні і культурні процеси, технічні способи їх підтримки. Першою й основною функцією такої культури автор називає *функцію перетворення*. Її сутність І. Зязюн пояснює таким чином: «Перебуваючи у культурному просторі, особистість не тільки пізнає себе, а й розбудовує власне світорозуміння і підвищує рівень своєї соціалізації, оскільки прийняття і перетворення навколишньої дійсності стає фундаментальною потребою людини [131, 25]. В основі перетворення, на нашу думку, завжди покладено процес створення, тобто творчості – внутрішньої потреби у творчому прояві власного «я», – у тому числі й через художню творчість.

Із психологічної точки зору важливу роль у художній творчості

відіграють уява, фантазія, образне мислення. Саме ці компоненти є передумовою творчого художнього самовираження (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, Г. Локарева, Л. Шрагіна, В. Дружинін, В. Моляко), реалізація якого здійснюється завдяки особливим художньо-технічним навичкам, що формуються, розвиваються, удосконалюються у професійній художньо-творчій діяльності [228].

Аналіз наукових джерел щодо проблеми вокальної підготовки продемонстрував, що різні підходи до вивчення цього музично-педагогічного феномену визначають *мотиваційну сферу* як причину, фактор, умову, які й виявляють її регулюючу функцію у творчій діяльності особистості у процесі навчання співу. Наприклад, Лінь Хай, розглядаючи диригентсько-хорову підготовки з точки зору компетентнісного підходу, серед домінуючих якостей виділяє «потребу в постійному самовдосконаленні і професійному рості» [111, 8].

Методологічною основою мотиваційної сфери в художньо-творчій діяльності за умов компетентнісного підходу можна вважати концепцію професіоналізму А. Маркова. У ній ключовим моментом у мотиваційній сфері для високих рівнів професіоналізму вважається духовне наповнення професії: захоплення менталітетом, змістом, спрямованістю професії на благо інших людей; прагнення проникнути до сучасних гуманістичних орієнтацій, бажання залишатися у професії; мотивація високих рівнів досягнення у своїй праці; прагнення розвивати себе як професіонала; спонукання до позитивної динаміки професійного росту; використання будь-якого шансу для професійного росту; сильна професійна цілеспрямованість; гармонічне проходження всіх етапів професіоналізації – від адаптації до професії далі до майстерності, творчості, до безболісного завершення професійного шляху; відсутність професійних деформацій у мотиваційній сфері, криз; внутрішній локус професійного контролю, тобто, пошук причин успіху – неуспіху у собі самому й усередині професії; оптимальна психологічна ціна високих результатів у професійній діяльності, тобто відсутність перевантажень, стресів, зривів, конфліктів [124].

А. Ткачук пише про стабільний інтерес студентів, майбутніх фахівців до вокального мистецтва. Автор зосереджує увагу на потребно-мотиваційному факторі виконавської, художньо-творчої самореалізації з точки зору психолого-рефлексивного підходу у контексті професіоналізму майбутнього фахівця. Мотиваційний компонент виділений першим у художньо-образному мисленні у процесі вокального навчання [202, 10].

О. Оганезова-Григоренко серед професійних якостей вокаліста виділяє групу духовних і морально-етичних, до якої зараховує такі: *задоволення творчої потреби*, фізична насолода процесом співу, творча і особистісна позиція, самореалізація (власне «я») [146, 9-10]. Виділені автором якості також є атрибутами мотиваційної сфери творчого виконавського процесу.

О. Довгань, досліджуючи в межах діяльнісного підходу феномен «готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності», виділяє мотиваційно-ціннісний компонент і називає серед його функцій такі: пробудження у майбутніх естрадних співаків ціннісного, особистісно-вагомого ставлення до вокально-педагогічної діяльності, становлення внутрішньої мотивації і стимулювання естетично-ціннісної та вокально-виконавської діяльності [65, 7]. Вокально-слухові навички, на думку О. Маруфенко, також вміщують мотиваційний компонент [127, 8].

Однією з найважливіших функцій мотиваційної сфери, особливо при виконавській діяльності, вчені вважають функцію задоволення потреби особистості в реалізації творчого потенціалу. У галузі художньої творчості і педагогіки мистецтва – це творча самореалізація. Відомо, що походження слів з часткою «само-» (від англійської *self*) означає якість, яку К. Юнг назвав «*telias anthropos*» – людина, що здійснилася. Отже, префікс «само-» символізує реалізацію особистістю власної цілісності й індивідуальності, і, за Юнгом, стосується: а) найповнішого розвитку особистості; б) переживання найвищих цінностей за межами власних можливостей; 3) рефлексії можливостей особистого психічного простору [245].



У науковій літературі останнього десятиліття частотним є обґрунтування різних категорій, пояснення понять із префіксом «само-». Ми поділяємо точку зору А. В. Зайцевої, з приводу того, що «акцентування відзначених «само-» процесів розглядається вченими не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція подолання звичного сприйняття студента як об'єкта навчання і виховання, як творчо партнерська педагогічна підтримка процесу реалізації його творчих можливостей» [77, 154]. Сутність творчої самореалізації відображена у роботах А. Алексюк, Н. Гузій, В. Загвязинського, І. Зязюна, С. Сисоєвої та інших учених. Психологічною підставою досліджень творчої самореалізації є психологічні концепції самореалізації К. Абульханової-Славської, Є. Галажинського, П. Горностай, В. Клочко, Л. Коростильової, І. Солодникової, самоактуалізації – Є. Вахромова. Водночас, Л. А. Коростильова, узагальнюючи філософський контекст феномену самореалізації, пише, що проблема самореалізації має міждисциплінарний характер і міжпарадигмальну силу. Ця проблема характеризується маргінальним характером, оскільки охоплює теми, які стосуються різних наук [97, 10].

Процес самореалізації в науковій літературі розглядається як «поступово усвідомлюваний людьми процес реалізації власних можливостей, який забезпечує смисл і цінність власне їх людського існування» (В. Клочко, Є. Галажинський) [91, 32]. Учені також акцентують нашу увагу на мотиваційному аспекті саморегуляції: «За межами науки, серед широких верств людства росте потреба в самореалізації і готовності до неї. Принаймні, ніколи раніше не спостерігалось такого значного і повсюдного рісту інтересу людини до самої себе як до суб'єкту самореалізації. Можна навіть припустити, що самореалізація стає *мотиваційно-смисловим компонентом життя*» (*курсив наш*) [53, 32]. П. Горностай висловлює припущення про такий вид мотиву до самореалізації, як колективна самореалізація, детермінує творчий потенціал не тільки окремої людини, але й великих груп людей [56]. Щодо індивідуальної самореалізації, то дослідниця вбачає динаміку її здійснення у такій логічній

послідовності: потреба в самореалізації → протиріччя → творча активність → самореалізація [56]. Перспективним для нашого дослідження є використання автором таких констант, як «роль», «рольова взаємодія» у контексті самореалізації особистості. Ми вбачаємо у цьому стратегію творчої самореалізації шляхом рольової, зокрема й акторської рольової діяльності вчителя музики.

Сучасна розвинута людина відрізняється від представників інших епох особливими ціннісно-смысловими основами свого життя (К. Абульханова-Славська), іншими детермінантами поведінки. Так, невід'ємною частиною мотиваційно-потребувальної сфери багатьох людей нашого часу, що живуть у розвинених країнах, стала потреба в індивідуальній самореалізації [84]. Проблему самореалізації людей середнього віку вивчала І. Солоднікова. У її дослідженні самореалізацію визначено як особистісний ріст, реалізація себе в житті і повсякденній діяльності, затвердження власного самостійного специфічного шляху в конкретно-історичних умовах [194].

Слід відзначити, що методологія творчої діяльності розглядається з позицій прояву нових ідей, образів у конкретних імпровізаційних ситуаціях, що найбільш природні для художньої діяльності. З цього приводу Н. Вишнякова стверджує, що пізнання об'єктивно існуючої закономірності взаємозв'язку явищ речовинного і духовного світу, який є обов'язковим атрибутом художньої культури, відбувається шляхом творчої, зокрема художньої діяльності в комбінації об'єктивного і суб'єктивного; в емоційно образному відображенні дійсності у мистецтві; у взаємодії свідомого і несвідомого; у взаємодії самопізнання, самовираження, саморозвитку в їх динаміці [44].

У дисертації Г. Батиршиної розкриті поняття «творча самореалізація майбутнього вчителя музики», яке інтерпретується як свідомий, цілеспрямований процес розкриття майбутнім учителем музики своєї творчої сутності в навчально-професійній діяльності, що характеризується задоволеністю результатами праці, усвідомленням особистісної значущості навчально-професійних досягнень. Специфіка її полягає в тому, що

самореалізація майбутнього вчителя музики як майбутнього педагога залежить від його творчої самореалізації як музиканта [28, 6, 7].

Поняття творчої самореалізації, на думку О. Теплової, слід розглядати комплексно. Автор уточнює поняття «творча самореалізація особистості» і тлумачить його як прояв суб'єктивних потенційних сил особистості відповідно до її здібностей та інтелектуального досвіду [200, 6]. О. Теплова також вводить до структури творчої самореалізації мотиваційно-оцінний компонент, спрямований на формування у студентів необхідності розвитку творчих здібностей і художньо-естетичних потреб.

Зв'язок мотивації й самореалізації знаходимо в дисертації Ю. Лисюк. Автор визначає мотивацію як компонент досвіду саморегуляції [110]. Розвиток мотиваційної сфери, на думку автора, припускає стимулювання конкретизації і диференціації цілей та мотивів музично-педагогічної діяльності, їх узагальнення для самовдосконалення особистості [110, 7].

Творча реалізація, заакцентована дослідниками щодо виконавської діяльності, має двоякий характер: внутрішньо-особистісний і соціально-адаптаційний. З одного боку, студент прагне до задоволення своїх художніх творчих потреб, намагається реалізувати себе у певному виді діяльності, вважаючи, що саме в ньому він здібніший і готовий показати кращу результативність, особистісний ріст. З іншого боку, бажання відповідати реаліям життя, адаптуватися до сучасного культурно-навчального простору і бути конкурентоздатним на ринку праці також належить до мотиваційної сфери і складає соціально-адаптаційний аспект творчої самореалізації в контексті життєвої стратегії особистості, її планів на майбутнє.

В основу творчої самореалізації, на думку А. Буреніної, Л. Дуганова, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, С. Науменко покладено ті рефлексивні процеси, які проявляються в формах особистісної психічної активності – самореалізації, самоактуалізації, самовдосконаленні, самоефективності тощо (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, В. Зінченко, О. Конопкін, Т. Кремешна, В. Столін).

А. Буреніна, актуалізуючи значення рефлексивних процесів, стверджує, що істотним фактором самореалізації педагога-музиканта в обраній професії є усвідомлення себе як творчої особистості. Саме це визначає його готовність до творчої самореалізації, до подальшого самовдосконалення. Професіоналізм педагога у галузі мистецтва, на думку автора, пов'язаний не тільки з його знанням методики навчання дітей, але й зі специфікою його самореалізації як особистості та професіонала у цій сфері. Ми виходили з того факту, що педагог як особистість отримує насамперед задоволення від мистецтва, і, тільки при реалізації цієї умови, може прагнути передати це почуття дітям. Однак, пошук способів залучення дитини до мистецтва вимагає вміння відрефлексувати власне естетичне переживання і віднайти способи, педагогічні прийоми, щоб викликати аналогічний стан у дитини [35, 4-5]. Із цим процесом можна порівняти самоефективність, у якій Т. Кремешна вбачає зусилля, спрямовані на розвиток власної професійної компетентності, розкриття свого потенціалу, який дає змогу самовдосконалитися, спрямовує духовну активність майбутнього педагога на досягнення ефективного результату у професійній діяльності [99, 2].

Наведені приклади дають підставу стверджувати, що в питаннях професійної підготовки вчителів музики простежується ідея творчої самореалізації, яка входить до мотиваційної сфери майбутнього фахівця. Педагоги говорять про творчу активність учителя музики й настанову на неї (Н. Біла, А. Ковальов, С. Ковальова, А. Буреніна, Е. Гуцало, інші вчені). У такому контексті слід вказати на взаємозалежність та неоднорідність цих факторів – наявність творчих здібностей і настанов на творчі рефлексивні процеси, зокрема й на самореалізацію.

Щодо здібностей, то нагадаємо що під час побудови компонентної моделі було звернено увагу на особливих якостях, зокрема музичності, емпатії, комунікабельності тощо. Вони частково збігаються із зазначеними факторами творчих здібностей, хоч і не вичерпують усіх їх різновидів, оскільки в науці ще недостатньо досліджений цей феномен. Як пише С. Ключова, творчі здібності не існують як специфічні утворення, вони є похідними від інших якостей індивіда.

Частіше їх пов'язують зі спеціальними здібностями до творчих видів професійної діяльності, з особистісними рисами, специфікою когнітивної сфери [92, 7]. Творчі здібності є предметом дослідження Л. Бочкарьова, А. Ковальова, В. М'ясищева та інших вчених. Розвиток творчих здібностей засобами театрального мистецтва презентований у дослідженні М. Колосової. Психологічною методологічною основою досліджень творчих здібностей можна вважати концепцію творчого мислення Дж. Гілфорда. Більш опрацьованою є проблема музичних здібностей, психологічно-методологічною базою якої справедливо вважають концепцію Б. Теплова. Пізніше музичні здібності досліджували С. Науменко, О. Коваль, В. Ражніков та інші.

Музично-педагогічна наука завжди пояснювала складний інтегрований характер музично-виконавської творчості. Серед найбільш яскравих характеристик останньої вчені визначають комбінацію протилежних сторін людського пізнання і діяльності, а саме: комбінацію емоційних і раціональних, пізнавальних і почуттєвих, технічних і художніх аспектів музичної творчості (М. Бонфельд, В. Медушевський, Н. Очеретовська, С. Раппопорт, О. Рудницька, В. Холопова).

Генералізованою якістю, яка робить музичне виконання найбільш переконливим і художньо виразним, вважається *музикальність*, яку ми розглядали в контексті побудови компонентної моделі вокальної художньо-виконавської підготовки. У більшості досліджень музикальність розглядається як творча або спеціальна музична здібність (Б. Теплов, Л. Бочкарьов, Г. А. Ільїна, С. Д. Руднева, Ю. А. Цагареллі). Вона і є домінуючою здібністю, завдяки якій розвиваються інші. При цьому головним показником музикальності Б. Теплов вважав емоційну сприйнятливість музики, а до основних здібностей відносив ті, які пов'язані зі сприйняттям і відтворенням звуковисотного і ритмічного руху – музичний слух і відчуття ритму. У музично-слухових здібностях вчений виділив два компоненти – перцептивний, пов'язаний зі сприйняттям мелодійного руху (відчуття ладу), і репродуктивний

(здібність до слухового уявлення мелодії) [199]. Отже, музикальність – це якість, властива не тільки виконавцеві, але й слухачеві.

На думку Л. Столовича, мистецтво впливає і діє не на якусь одну людську здібність і силу, будь то емоція або інтелект, а на людину в цілому. Художнє почуття, що виникає при сприйнятті художнього твору пов'язане «...з образами фантазії, і з діяльністю інтелекту («розумні емоції»), і з вольовим зусиллям до вдосконалювання, що складає ідеали... Воно формує, іноді беззвітно, несвідомо, саму систему людських установок» [196, 9].

Серед творчих якостей вчені також виділяють *креативність*. Поняття креативності виникло в англо-американській психології і дослівно переводиться з латинської *creare* – творити. У зарубіжній психології воно визначає здібність, яка відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички (Дж. Гілфорд, Ф. Гальтон, А. Маслоу, Е. Торренс, Е. Фромм). У зарубіжній психології характеристиками креативності вважаються швидкість, гнучкість, оригінальність (Е. Торренс). Російський психолог М. А. Холодна додає також здібність до сприйняття і метафоричну здібність [213].

А. Фрицюк [210] вважає, що креативність – важлива складова професійної готовності майбутніх учителів музики, яка проявляється в різних видах музично-педагогічної діяльності (зокрема, в інструментальному виконавстві, вербальній інтерпретації музичних творів і таке інше) [210, 13]. У структурі креативності виділяють, крім музично-пізнавального і діяльнісно-творчого, також емоційно-мотиваційний компонент. Важливо зазначити, що за висновками автора, сформульованими на основі власних спостережень та з опорою на концепцію В. Козленко, креативність, з одного боку, реалізується у процесі творчості і складає її *мотиваційну основу (курсив наш)* як суб'єктивна детермінанта творчості, а з іншого – розвивається і формується залежно від її особливостей і умов як об'єктивна детермінанта творчості. Отже, креативність – детермінанта творчого процесу [210, 6, 7].

У переліку творчих здібностей також часто зустрічається *емпатія* – здатність співпереживати не тільки дітям, людям похилого віку, тваринам, природі, але й художньому героєві, художньому образу, а також уміння поставити себе на місце іншої людини (А. Бодальов, І. Юсупов). Від глибини емпатії залежить і художня здібність перевтілення (К. С. Станіславський). Термін був уперше використаний в німецькій мові *Einfühlung* (проникнення, відчуття) як ключового поняття в теорії Т. Ліппса [45]. Водночас, воно трактувалося не тільки як співпереживання (В. Дільтей), але й як симпатія (А. Сміт, Т. Рибо, А. Беп), жалість (А. Шопенгауер), зворушливість, співчуття (Т. Ліппс), моральна якість, фактор розвитку інших моральних якостей (Т. Гаврилова, К. Роджерс, Е. Фромм, І. Бех, С. Борисенко, А. Штейміц). І все-таки у більшості досліджень емпатія розглядається як співпереживання. К. Роджерс дає визначення емпатії, яке цілком відповідає творчим якостям, що супроводжують творчий процес. Знаходитися у стані емпатії, пише психолог, означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків. Начебто стаєш цим іншим, але без втрати відчуття «начебто». Так, відчуваєш радість або біль іншого, сприймаєш їх причини, так як сприймає їх хтось інший. Але обов'язково повинен залишатися відтінок «начебто»: начебто це я радію або засмучуюся [253].

Наступною якістю, що має розглядатися як творча у процесі художньої діяльності, вважаємо *комунікативність*. У гуманістичній психології і педагогіці – спілкування – це духовний контакт (К. Роджерс, А. Маслоу). З психологічної точки зору для передачі будь-якої інформації як засобу самовираження, у тому числі й за допомогою вокальної інтонації, необхідно мати певні здібності, які належать до категорії комунікативних творчих, серед яких учені виділяють гностичні (здібність розуміти інших); експресивні (здібність самовираження); інтерактивні (здібність впливати адекватно на інших) (М. Васильєв, В. Леві, В. Семіченко).

З точки зору педагогічної техніки, саме ці комунікативні якості забезпечують учителеві успішність у використанні методу «діалогу культур». А

для вокального виконавства ці якості дуже важливі в ансамблевому виконавстві та методиці викладання вокалу.

Художньо-комунікативний процес пов'язаний не тільки з передачею художньої інформації, але й з її сприйняттям, розумінням, переживанням. Процес сприйняття належить до сфери когнітивних процесів у психології особистості. У когнітивній психології в основі спілкування лежить сприйняття, або перцепція, – це процес обробки сенсорної інформації, результатом якої є інтерпретація оточуючого світу як сукупності предметів і подій. Перцептивна обробка інформації не просто слідує за сенсорною з дуже малим часовим інтервалом, а може співіснувати паралельно з нею, однак найчастіше інтерпретація первинної інформації випереджає власне сенсорну обробку. Наш досвід дозволяє сформулювати такі сподівання, що стосуються явищ зовнішнього світу: відчуття від рухливого джерела звуку і світла дають нам можливість передбачати появу автомобіля, чіткі, глухі звуки в небесах – грозу і зливу [93, 41]. Такою є образна природа нашого сприйняття, вона допомагає пізнавати світ. Образ, що складається внаслідок сприйняття, припускає скоординовану роботу відразу декількох аналізаторів. Залежно від того, який із них працює активніше, переробляє більше інформації, одержує найбільш прикметні ознаки, що свідчать про властивості об'єкта сприйняття, розрізняють види сприйняття: зорове, слухове, дотикове. Чотири аналізатори – зоровий, слуховий, шкірний і м'язовий – найчастіше стають провідними у процесі сприйняття [216, 182].

Другим фактором творчого процесу було виділено установка на творчу самореалізацію. На цьому етапі слід сформулювати сутність поняття і феномену настанови. Феномен настанови, з психологічної точки зору, пов'язаний із процесом перевтілення. Як відомо, найбільш повно ця теорія представлена у працях Д. Узнадзе «Експериментальні основи психології установки» [206], «Психологія установки» [205]. У них автор пояснює природу перевтілення як настанову, яка виражає мобілізований стан особистості до певної дії. Установка виникає як результат потреби і при наявності необхідних ситуацій, тобто об'єктивних і суб'єктивних факторів, що детермінують її



(установки) прояв. Слід згадати й аксіологічний підхід до установки, тому що установка пов'язана з мотиваційною сферою особистості, до якої входить і система цінностей (К. Абульханова-Славська, Л. Коростильова, Н. Южакова). Так, у дисертації Н. Южакової пропонується розглянути ціннісні підстави самореалізації особистості з урахуванням національно-культурних традицій [244].

Завдяки теорії психологічної установки Д. Узнадзе, як вважають його послідовники, стає можливим внести до складної сфери досліджень художньої творчості методи об'єктивного експериментування і підкорити розгляд та тлумачення творчого процесу принципам і логіці пізнавального процесу в його чіткому науковому розумінні. Це, по-перше, можливість одночасного існування у художника низки навіть суперечливо спрямованих неусвідомлюваних психологічних установок; по-друге, можливість прояву несвідомого – у зв'язку з різною природою психологічних установок – на різних рівнях організації художньої творчості: як на найбільш високих, на яких змістом естетичних образів є психічна діяльність людини у всій складності її індивідуальних і суспільних проявів, так і на найбільш елементарних, на яких естетична цінність образу визначається його переважно фізичними властивостями (мелодією, гармонією, фактурою, ритмом та ін.) [237].

Недаремно продовжувачем теорії установки вважається Р. Натадзе. У своїй роботі «Уява як фактор поведінки» [141] автор зосереджує увагу на факторах, що визначають здатність здійснювати настановну уяву (у тому числі – відчуття того, що уявляється). З цієї точки зору Р. Натадзе дає оригінальне трактування процесів сценічного перевтілення як здатності виробляти установку на основі уявлюваної сценічної ситуації. Важливість теорії установки щодо діяльності вокаліста-актора відзначена С. Сгібневою. Для неї теорія установки – психологічна основа сценічної уяви актора у процесі вокально-сценічної діяльності [182].

Концепція установки у вокально-хоровій роботі представлена Ю. Кузнецовим. Психолог особливу увагу приділяє несвідомим процесам

настанови. У вокальній педагогіці існує термін «співоча установка», але його розуміють як зовнішню частину психофізіологічного комплексу, як особливу позицію голови і корпусу співака (для оптимальної роботи артикуляційного і дихального апарату). Є експериментальні і теоретичні підстави для розширення змісту цього терміна до затвердженого у науці розуміння установки як структури, що поєднує інтелектуальне й емоційне, психічне і тілесне, свідоме й несвідоме регулювання діяльності [103]. Послідовник Д. Узнадзе І. Герсамія на підставі досліджень, проведених з артистами-вокалістами, дійшов висновку, що при розучуванні вокального твору у співака формується специфічна установка на уявлювану ситуацію. Він і виділяє два плани вокального виконання: план імпульсивного виконання і план об'єктивації. Обидва ці стани взаємодіють між собою, існуючи в різних площинах творчого процесу: установка – перевтілення у площині уявлюваного життя створюваного художнього образу, а об'єктивація – у реальній площині технології вокального виконання. Стан «роздвоєння» особистості художника є відомою умовою сценічної творчості. У цьому «особливому стані свідомості» несвідоме психічне розкриває свої можливості [103]. Ю. Кузнєцов включає в установку художні емоції, вбачаючи в ній функцію реалізації останньої. «Художньо-виконавські емоції – це перш за все емоції, включені в реалізацію фіксованої на виконання конкретної партитури вокально-хорової установки: 1) емоції, що підготовляють її реалізацію (сценічне хвилювання, зібраність та інше); 2) емоції процесу невинної, «бурхливої» реалізації фіксованої установки під час виконання (емоційна «партитура» виконання, натхнення, контакт із залом глядачів та інше); 3) емоції оцінки реалізації установки (так зване «післястрадне збудження» – радість, бажання творчості, «спустошеність» та інше – залежно від повноти реалізації вокально-хорової установки)» [103]. Кореспондується з цим точка зору С. Стібневої. Вона вважає, що при переживанні образу і при наявності адекватних акторській дії здібностей формується установка на перевтілення. Таким чином, емоційно-художня сфера особистості стає провідною, домінуючою в акторській професії. Водночас, переживання мистецтва або

яких-небудь реалій дійсності можливе тільки за потреби у переживанні – співпереживанні. Своєю виконавською майстерністю вчитель покликаний розбудити співчуття і співпереживання музичному образу у дітей. У роботі вчителя музики акторське начало присутнє особливо рельєфно. Художній потенціал особистості визначається рівнем, змістом та інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє [182, 27]. Потреба до творчої реалізації вчителя музики – виконавця реалізується шляхом художнього самовираження. Для музичного виконавства проблема художнього самовираження – одна з активно обговорюваних як у музикознавстві, виконавській творчості, так і в музичній педагогіці. Гармонійна комбінація інтелектуального й емоційного, раціонального і чуттєвого диктує логіку творчого виконавського процесу, визначає єдність художнього і технічного. У літературі з музичного виконавства принцип єдності художнього і технічного найбільш повно відображений у проблематиці фортепіанного виконавства (А. Бірмак, Е. Ліberman, С. Савшинський, Я. Мільштейн та інші). Щодо вокального виконавства, то педагоги й вчені досліджують і відображають технічний аспект виконавства значно прискіпливіше, ніж художній. До технічної проблематики вокального мистецтва можна віднести питання анатомії вокального апарату, його структури й будови, а також питання методичного вирішення технічних завдань. Ця проблематика представлена в роботах А. Вербова, Л. Дмитрієва, А. Єгорова, В. Кантарович, А. Менабені, В. Навротського, О. Пекерської. У дослідженні художньо-образного компонента виконавської практики вокаліста можемо виділити кілька напрямків: проблема розвитку образного мислення, робота над художніми образами (Е. Гусєва, Л. Дмитрієв, В. Жданов, В. Морозов); виховання співака-артиста (Б. Покровський); формування художнього типу особистості, творчої особистості у класі вокалу (Л. Алексєєва, Ю. Барсов).

Розвиток музичної педагогіки, проблематика професійного становлення майбутнього вчителя музики активізувала питання про артистизм у діяльності вчителя музики, розвиненість його художньо-образного мислення, творчих

якостей особистості, що допомагає і забезпечує процес художнього самовираження. Ці питання висвітлені в дослідженнях Н. Антонєць, О. Бурліної, Г. Ципіна, Ю. Цагареллі та інших учених. Розмірковуючи над сутністю поняття «самовираження», яке в педагогічній науці не знайшло окремого повного тлумачення, на відміну від таких понять, як самореалізація, самоактуалізація, самовизначення, ми орієнтувалися на його етимологію. Префікс «само-» є складовою всіх слів зі значенням спрямованості чогось на себе, вихід чогось із себе, здійснення для себе, звертання до себе, усередину себе, спрямованість на себе. Щодо слова «вираження», то воно пояснюється як втілення, прояв у зовнішніх формах: подумки, у словах, бажаннях, діях того, що є всередині особистості – у її почуттях, переживаннях, у ставленні до чогось. Особливу форму вираження мають так звані виразні рухи – психічні (особливо емоційні) стани людини, які проявляються у міміці, пантомімі, інтонації голосу, жестах.

*Творче самовираження ми розглядаємо як спрямованість особистості на реалізацію власних творчих потенцій, які проявляються у відповідних ним формах і видах творчої діяльності у мистецтві. При цьому особистість обирає засоби самовираження відповідно до природних творчих задатків, здатностей і добре сформованих навичок. Таким чином, творче самовираження, якщо воно стосується художньо-естетичних явищ, обов'язково здійснюється засобами художньої виразності, а тому набуває характерних рис, якостей, компонентів, властивих художній творчості. Серед останніх ми виділяємо: рівень сформованості художньо-естетичної культури особистості, розвиток художньо-творчих здібностей, художньо-творчу свободу, уміння реагувати на художньо-естетичні явища і втілювати свої враження у художніх формах. Художньо-творче самовираження, поєднуючись із такими творчими рефлексивними процесами, як самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самовдосконалення, призводить до творчого саморозвитку людини. Отже, навички творчого самовираження є важливим чинником у процесі формування творчої особистості [228].*

У будь-яких формах самовираження істотним фактором його якості є можливість для індивідуальної творчої свободи особистості.

Творча свобода – це властивість внутрішнього світу людини. У науці існує кілька визначень цього феномену. Під поняттям «свобода художньої творчості» (індивідуальний її прояв) В. Ханжі рекомендує розуміти характеристику людської діяльності, яка є прагненням до духовної самореалізації і вираження (проявом) внутрішнього потенціалу художника, створення на основі поєднання унікальних психічних особливостей і виховання [212, 15]. Систематизація різних інтерпретацій творчої свободи була зроблена Р. Чумичевою [232]. Серед ознак творчої свободи як особистої якості в узагальненій теоретичній моделі зосередимо увагу на таких, які властиві художньо-творчій свободі особистості, а саме взаємозалежних структурних елементах духовного світу: раціональною, емоційно-почуттєвою, вольовою сферами; суб'єктивних властивостях, які визначають ступінь її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості; «відстороненні від власного «Я» і його злитті зі світом цінностей»; створенні осмисленої картини світу, світу культури, перетвореного у світі матеріальних форм, що охоплюють духовну сферу – моральні, естетичні, інтелектуальні, релігійні; індивідуальні моделі світу; «плоди» пізнавальної проєктивної, ціннісно-орієнтовної діяльності і духовного спілкування людей; базис особистісної культури, який складається з цінності пізнання, перетворення, переживання [232].

У випадку з художнім самовираженням творча свобода – це процес, умовно кажучи, «не зовсім вільний». Він обмежується вимогами стилю, жанру, драматургії образу й авторської концепції. Але є й область, найбільш сприятлива саме для творчої свободи – це пошук засобів (методичних, технічних, психологічних) вираження творчої індивідуальності. У випадку вокального виконавства – це абсолютно індивідуальний підхід до відчуттів звукоутворення голосовим апаратом, що й породжує індивідуальний стиль, тембр голосу. Вільним творчим процесом є й «входження в образ героя». Йдеться про ту свободу, яку вокаліст може відчутти після глибокого збагнення

всіх технічних і художньо-емоційних основ роботи над образом. Це наводить на думку, що існують певні закономірності і послідовність роботи над художнім образом у класі вокалу.

Дослідження художнього самовираження у вокалі, на думку Лю Цуліна, можна простежити через взаємодію двох атрибутів вокалу: звуку і емоції. Виконання вокальної музики є одним із видів мистецтва – вищим ступенем єдності «звуку» й «емоцій», у якому втілено естетику почуттів. «Звуки» й «емоції» проявляються як єдине ціле, де «емоції» відіграють провідну роль, а «звуки» виступають засобом передачі почуттів, гарантом передачі емоцій. Якщо розірвати внутрішній зв'язок «звуків» і «емоцій», акцентувати лише один аспект, буде важко домогтися бажаного ефекту у вокальному мистецтві. «Основний засіб художнього вираження вокального мистецтва – це органічна комбінація «емоцій» і «звуку». Не має значення, які обираються форми співу і стиль, вони всі без винятку користуються популярністю, знаходять відгуки у спорідненості душ, проявах внутрішнього світу, зокрема виникненні і втраті любові, гарному або поганому настрої, сердечному прагненні й наполегливому залицянні. «Звук» і «емоції» у співі утворюють взаємозв'язок, діалектичну єдність: «звук» є основою художнього вираження, «емоція» слугує меті ще більш ефективного виконання звуку, вони взаємозалежні і вкрай необхідні. Якщо «є емоції, а звуку нема», то це приклад недостатності засобів художнього вираження у співі, якщо ж «звук є, а емоцій нема», то звук «безчуттєвий», несмачний. Вищий ступінь єдності «емоцій» і «звуку» природно здатний торкнутися сердець слухачів. Тільки багата комбінація емоцій і звуку, синтез навичок дозволяють торкнутися почуттів людини, досягти художнього ефекту проникнення у людську душу» [260]. Автор виробляє свою концепцію на основі праць відомих музикантів і мислителів, дослідників естетики художньої творчості, фахівців з вокалу (Сю Хайлінь, Ло Сяопін, Лю Лан, Шень Сян, Юй Дуган та інших вчених). Позиція автора є достатньо зрозумілою і близькою до європейської, російської вокальної школи. Однак, автор визнає, що в Китаї нема єдино усталеної думки щодо проблеми взаємовідносин звуку й емоції. Він

навіть наводить віршовані рядки поета династії Тан – Бай Цзюї: «За старих часів у співі було почуття, у наш час – лише звук». Говорить про те, що ця суперечка триває до сьогодні [260]. «Почуття повинні бути усередині, а звук – ззовні». Багата єдність звуку й емоцій складає один з основних принципів пісенної естетики Китаю, справді чиста єдність звуку й емоцій народжує надзвичайне багатство співу; необхідно покласти начало «художньому вираженню» у виконанні твору, що є центральною основною ланкою [260].

Вокальне виконавство – мистецтво, яке має широкі можливості для художнього самовираження. Окрім співу, виконавець-вокаліст може проявити свої почуття через виразне слово, що вимагає особливої мовної інтонації у передачі смислу; через музичну інтонацію, шляхом комплексу акторських засобів виразності (міміка, пантомімічна артикуляція) та за допомогою хореографії, пластики рухів (у випадку з пекінською оперою). Ще одним фактором вважаємо популярність самого виду мистецтва, що виражається у великій кількості слухачів. Наявність зацікавленого слухача – це той додатковий фактор, який стимулює творчий процес художнього самовираження.

Відомо, що інформація вокального голосу є різновидом невербальної екстралінгвістичної інформації. На думку В. Морозова, вона має сім основних видів:

- *естетичний* – голос приємний, неприємний, красивий, некрасивий, різний по висоті і тембру (бас, баритон, тенор);
- *емоційний* – такий, що характеризує емоційний стан мовця, його ставлення до предмета розмови, до слухача;
- *індивідуальний* – такий, що дозволяє розпізнати особистість мовця за його голосом;
- *біосоціальний* – стать, вік, національність (по акценту);
- *психологічний* – відображає риси характеру, волю, темперамент, самооцінку, оцінку слухача;

– *медичний* – такий, що свідчить про стан здоров'я голосу, наприклад, застуджений голос;

– *просторовий* – вказує на місце розташування і переміщення мовця у просторі відносно до слухача [137].

Безумовно, і співак, і викладач вокалу, учитель, особливо з педагогіки мистецтва, має справу з передачею образів, їх вербальною інтерпретацією, зобов'язаний володіти всіма різноманітними видами інтонацій голосу. Ця навичка використовується з метою передачі слухачеві (учневі, студентові) у процесі втілення вокально-сценічного образу відповідної авторському і виконавському задуму невербальної екстралінгвістичної інформації.

За класифікацією Ч. Жданова, вокальна інтонація може бути використана для вираження: біографії й психофізіології персонажа; змісту внутрішнього духовного світу артиста в образі; цілеспрямованого впливу артиста в образі на об'єкти оточуючого художнього світу, зокрема, на партнерів, слухачів; змісту процесів оточуючого художнього світу [76, 215].

С. Ключова з філософської позиції обґрунтовує думку про те, що будь-яка професійна діяльність формує своєрідні психологічні риси особистості. Однією з особливостей творчої особистості в художній сфері є уміння (іноді потреба) вживатися в образ вигаданих героїв, підкоряючи ритм дійсності логіці вимислу. [92, 7]. Діяльність учителя музики також належить до художньої сфери, однак реалізується педагогічними технологіями. Це пояснює необхідність «вживання в образ» під час інтерпретації творів, яка поступово стає для вчителя-виконавця і потребою. Таким чином, для адекватності художнього самовираження вчитель музики – вокаліст повинен володіти спеціальними артистичними здібностями. Емоційно-переконливий спів неможливий без елементів акторської гри, так само як і без основ емоційної культури. Недарма в педагогіці досить часто досліджується ця проблематика, здійснюється пошук методичного забезпечення розвитку акторських навичок учителя музики, зокрема вокаліста. І. Могілей навіть використовує поняття «емоційної культури вчителя», яке визначається як складна особистісна освіта, що включає здатність адекватно



виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і навчати їх способам емоційної саморегуляції поведінки і керування настроєм оточуючих [134, 6-7].

У китайській вокальній музиці, зокрема Пекінській опері, вокалісти традиційно використовують пластику тіла, хореографію. Йдеться про поєднання вокального співу зі сценічною грою (вокально-хореографічний виступ). У цьому сценічному виді вокальної творчості для художнього самовираження артиста використовуються ресурси багатьох видів мистецтва, що підсилює художній образ і емоційність його сприйняття.

У китайській музичній філософії (Чжан Чіань, Чі Цінгуї), зокрема вокально-сценічному мистецтві, акцентується значення такого методу, як «я – герой твору». За аналогію до акторської системи К. Станіславського, це – «вживання в образ героя». Якщо К. Станіславський наголошував на необхідності проживання актором життя свого героя, то китайська вокальна школа робить установку на необхідності «відчувати себе героєм» не в актора, а в слухача, глядача, того, хто сприймає мистецтво, шляхом активного застосування допоміжних художніх засобів. Тому, вокальне художнє самовираження у китайському музично-сценічному мистецтві викликає «стереоскопічні відчуття» у слухача через активізацію синестезії його сприйняття. Таким чином, підготовка вокаліста щодо його художнього самовираження в Китаї більш складна, інтегрована, містить у собі й хореографічну підготовку, і сценічну пластику, пантоміму, мистецтво боротьби. У вокальному плані вона ґрунтується на традиціях вокальної техніки з опорою на зв'язки і природну основу вокального апарату китайців.

Художнє самовираження у співі, на думку Юань Хуейцінь, у певній мірі детерміноване темпераментом співака. Чень Сяньнянь, наприклад, говорить про особливий «художній темперамент», що проявляється у творчому виконавстві не так, як у композиторській творчості [265]. Наводимо порівняльну характеристику типів темпераменту і відповідних типів вокального виконання у таблиці *Додатку А*. Зміст характеристик вокального виконавства різних типів

темпераменту ми запозичили з досліджень Юань Хуейцінь [269]. Аналізуючи кожен тип із точки зору вокального виконавства, автор робить висновок, що меланхолійний тип не підходить для вокального виконавського мистецтва.

Цікавим, на нашу думку, є порівняння результатів досліджень Л. Виталевої-Станевої (Болгарія), яка шляхом експериментального вивчення музичного мислення дітей встановила що при слуханні музики проявляються різні типи темпераменту, не завжди тотожні типові вищої нервової діяльності. Холериками науковець називає тих, кого музика захоплює повністю, хто не проявляє нетерпіння і нестриманості; до флегматиків відносить людей, які дуже швидко реагують на прослухане тощо. Таким чином, бачимо, що емоційна чутливість залежить не від темпераменту, а від глибини й участі музичного мислення [43, 180].

Ван Шаньху, Ін Юе наголошують на важливості психічних факторів у формуванні індивідуальності виконавця [259]. Насамперед, психічні процеси забезпечують почуттєву сферу виконавства. У психології «почуття» визначаються як відображення якостей об'єктів у людському мозку, які передають завдяки органам чуття (Б. Додонов, Р. Немов, В. Дружинін, С. Рубінштейн, Л. Виготський). Почуття під час виконання твору вокальної музики, тобто «почуття у співі» не є (з психологічної точки зору) пасивними почуттями типу «роздратованість – реакція». Вони передбачені завчасно, як пише Чжан Хоуцан, фізіологічною і психологічною підготовкою, фізіологічними і психологічними відчуттями голосового апарату, «очікування» звуку у процесі співу. Йдеться про так зване «заплановане почуття» співака у процесі виконання твору, обумовлене розвитком його голосового апарату. Таке «заплановане почуття» забезпечує рефлексію виконавського творчого процесу. Багаторазове тренування навичок формує почуття «очікування» голосового самосприйняття і його регуляції, накопичує здібності керування голосом [266].

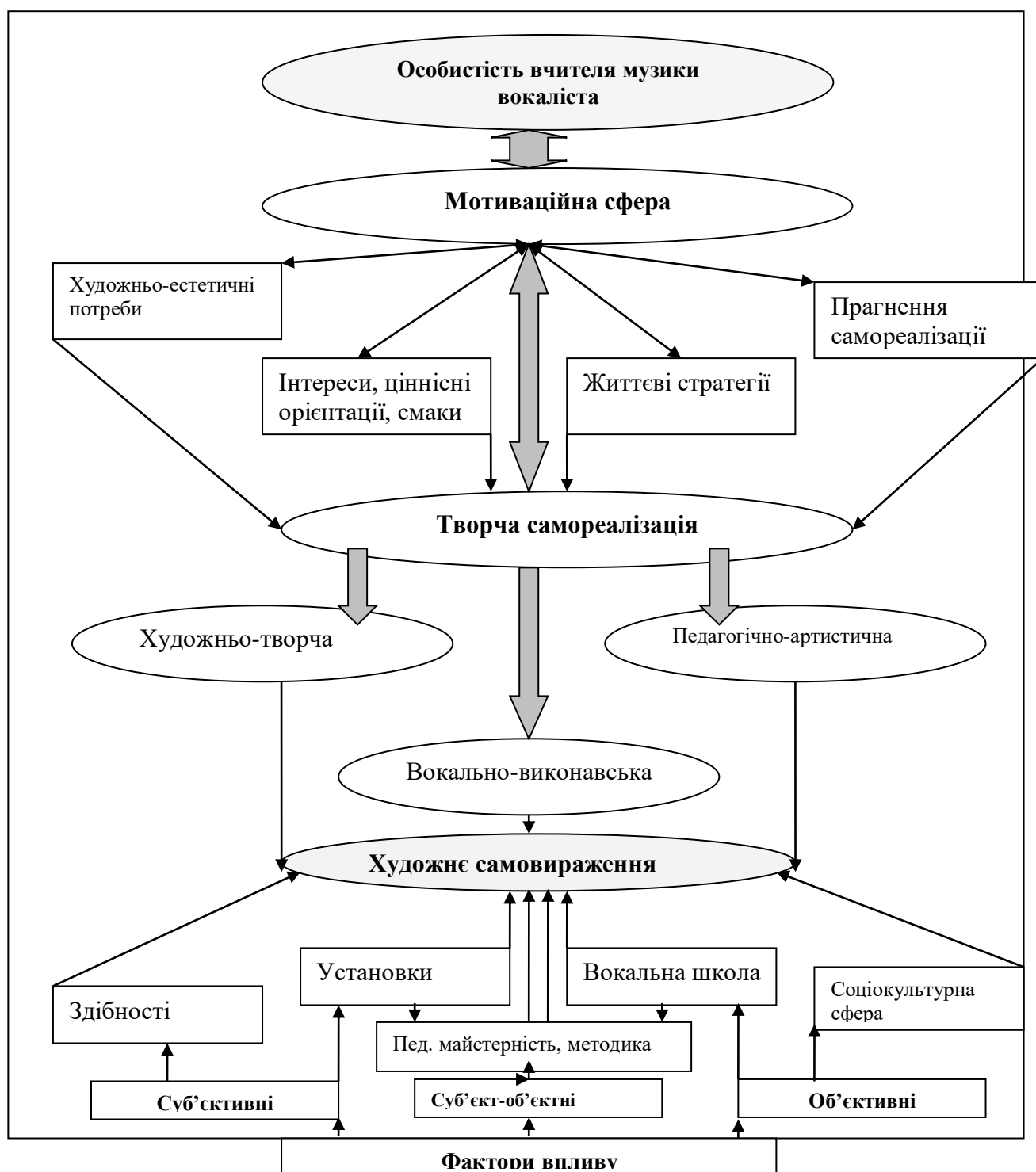
Таким чином, бачимо, що в китайській науковій думці з питань вокального виконавства поступово відбувається переміщення акценту на аспект емоційно-художнього, почуттєвого начала в розвитку навичок вокальної подачі

звучу. Основною проблематикою музичної педагогіки Китаю в галузі вокальної підготовки студентів є художність, емоційність передачі образу твору. Ведуться дослідження щодо осмислення психологічних факторів вокального виконавства. Чітко просліджується принцип органічної єдності індивідуального естетичного почуття і розуміння глибинних шарів психології образу. При цьому глибинного збагнення образу з боку виконавця ми можемо й не спостерігати. Водночас художня педагогіка акцентує увагу на розвиткові індивідуального естетичного почуття у сприйнятті вокального твору. У цьому зосереджене одне з важливих протиріч художньо-виконавської підготовки вокаліста: обов'язкова символічність передачі почуття у виконанні і необхідність розвитку глибокого індивідуального естетичного почуття при сприйнятті вокального образу. У цьому випадку, мотивація виконавця на художнє самовираження не є такою сильною, скоріше вона – вимога традиції, а глибинної потреби у відтворенні почуттєвого світу герою співак може і не відчувати.

Підсумовуючи все вищесказане, зазначимо, що саме мотиваційна сфера стає регулятором у формуванні компонентів вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, якщо вона спрямована на потребу в творчій самореалізації і спонукає на досягнення навиків художнього самовираження.

На *рисунку 2.6.* пропонуємо схему педагогічної системи формування художньо-творчого самовираження майбутнього вчителя музики щодо його вокальної підготовки.

Як бачимо, на *рисунку* представлені компоненти мотиваційної сфери, що впливають на формування творчої самореалізації, її різновидів, які в сукупності з суб'єктивними й об'єктивними факторами формують художнє самовираження майбутнього вчителя музики в його вокальній підготовці.



*Рис. 2.1. Педагогічна система формування художньо-творчого самовираження*

Отже, підсумовуючи сказане, зазначимо, що процес розвитку навичок художнього самовираження студентів у класі вокалу доволі складний і залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних факторів, а також суб'єктивно-

об'єктивних. До об'єктивних зараховуємо: домінуючу вокальну школу, за традиціями якої відбувається навчання; соціально-культурну спрямованість вокальної підготовки майбутнього вчителя музики; детермінованість вокального виконавства психофізіологічними процесами.

До суб'єктивних відносимо: творчі і спеціально-музичні здібності, ступінь їх розвиненості й індивідуального прояву – емоційний слух, художньо-образне мислення, емоційно-почуттєвий досвід, рефлексія творчих і вокально-технологічних процесів; особливості прояву темпераменту в художньо-виконавській вокальній діяльності, ступінь творчої активності на самореалізацію й установку на художнє самовираження. Суб'єктивно-об'єктивними факторами вважаємо наявність індивідуально підібраних методик на основі вокально-педагогічної майстерності викладача. У свою чергу, це обумовлене установками викладача і належністю його до тієї або іншої вокальної школи.

Ці фактори взаємозалежні. Вони комплексно впливають на характер художнього самовираження у вокальному співі майбутнього вчителя. Крім цього, йдеться про комплекс спеціальних художньо-творчих здібностей, або хоча б навичок у відповідних до них видах діяльності. Серед таких здібностей ми виділяємо музичність, емпатію, художню комунікативність, комплекс артистичних здібностей (перевтілення, художньо-емоційне перенесення (мобільність), володіння навичками артистичного мистецтва, які було включено до нашої компонентної моделі вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

## **2.2 Науково-методичні підходи та педагогічні принципи вокальної художньо виконавської підготовки майбутнього вчителя музики**

Наша концептуальна позиція ґрунтувалася на визначенні вокального виконавства як виду мистецтва, якому властиві особливі художньо виражальні можливості, певна полі художність, художня синтетичність, та на засадах

домінуючої ролі мотиву до творчого художнього самовираження в вокальній художньо-виконавській підготовці майбутнього вчителя музики. Саме в цьому виді виконавства допускається ширше коло засобів художнього самовираження, особливо під час виконання фрагментів оперного мистецтва. Відтак оперне мистецтво стає змістовною складовою нашої методики. Крім того, визначаючи основні складники методики, ми враховували фактори, що впливають на стан вокальної художньо-виконавської підготовки та на існуючі підходи, які в музично-педагогічній науці признані найбільш ефективними.

Відтак, вирішуючи завдання вибору методичних засобів, які стануть основою нашої методики, ми обрали педагогічні принципи, підходи, педагогічні умови, методи і форми організації музичного навчання, які найбільш оптимально сприяють реалізації поставленої мети.

У даному підрозділі окрема увага була привернута педагогічним принципам та підходам. Визначаючи педагогічні принципи, ми виходили з того, що принцип (лат. *princĭpĭum*, грецьк. *αρχή*) на початку у філософському знанні, це те, чим поєднується в думці й у дійсності відома сукупність фактів, те, завдяки чому можна об'єднати усе суще [167]. Китайська філософія також використовує принцип як категорію, за допомогою якої можна пояснити світ. Головним принципом у прадавній філософії Китаю був принцип єдиносутності макро- і мікрокосму, тому базисною ідеєю китайського філософського мислення була *органічна єдність людини і світу*.

Домінуючим принципом є принцип гармонії великої тріади «Небо – Людина – Земля», на якому ґрунтується й традиційний практицизм китайського мислення. Знання предмету – «чжі» – обов'язково містить практичний компонент, припис до дії, як застосувати знання. У цьому смислі філософський китайський принцип деяким чином виконує й педагогічну функцію.

У педагогічному смислі слова принцип має більш конкретизоване значення. Педагогічний принцип О. Рудницька визначає як основні вимоги, вихідні положення, правила діяльності, що являються наслідком закономірностей і визначають загальну спрямованість навчально-виховного

процесу [180, 87]. Стосовно до педагогіки мистецтва сутність педагогічних принципів визначає Г. Н. Падалка. В її інтерпретації принципи навчання мистецтву – основні положення, які визначають сутність, зміст, основні вимоги до взаємодії вчителя й учнів, виконання яких припускає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи охоплюють узагальнені закономірності навчання мистецтву, органічно пов'язують окремі його елементи в єдине ціле [151, 148]. Учена виділяє головні принципи навчання мистецтву: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії [151, 149].

Перераховані принципи можна вважати основними, застосовуваними в усіх без винятку процесах музичного навчання. При цьому, у кожному окремому дослідженні методичного забезпечення ми можемо опиратися на конкретизовані варіанти принципів, з урахуванням завдань навчання і видів музичної діяльності. Узагальнюючи ряд досліджень за методикою навчання майбутніх учителів музики, ми представили теоретичне зіставлення основного «кореневого» принципу і його варіативні прочитання. Теоретичне зіставлення представлено у *таблиці 2.1*

Крім принципів багато дослідників конкретизують наукові підходи. Вибір підходу також спрямовує всю стратегію дослідження у необхідне русло.

Враховуючи складну структуру виконавської підготовки вчителя музики, на що вказують вчені Е. Абдуллін, Е. Ніколаєва, Г. Падалка, О. Ростовський та інші та свідчить педагогічна практика, ми визначили кілька основних підходів до вокального навчання майбутнього вчителя музики, як українських, так і китайських студентів, що навчаються в Україні.

Виділені підходи, на наше припущення, найбільш оптимально будуть сприяти формуванню вокальної художньо-виконавської підготовки. Визначаючи підходи, ми також конкретизували принципи, які сприяли впровадженню виділених підходів.

Таблиця 2.1

**Приклади варіативного використання  
ключових принципів педагогіки мистецтва**

Автор	Цілісності	Культуро-відповідності	Естетичної спрямованості	Індивідуальності	Рефлексії
<b>А. Козир [94]</b>	Інтегративності, що забезпечує професійну цілісність	Соціокультурної відповідності –внесення змін у систему формування професійної майстерності у відповідності з потребами розвитку суспільства	Національної спрямованості і як становлення духовності майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій (естетичних смаків і ідеалів)	Індивідуалізації – сформованості індивідуального стилю в педагогічній роботі	
<b>О. Єрьоменко [73]</b>	Принцип реалізації художньо-інтегративних процесів	Культуро-логічної спрямованості і музично-професійного, педагогічно-практичного і науково-дослідного навчання	Музично-професійної спеціалізації навчання магістрів, що передбачає розвиток естетичних ідеалів і смаків		Музично-професійної спеціалізації навчання магістрів, що передбачає стимулювання творчого самовираження і рефлексії



Лю Цяньцян [115]	Принцип зв'язку теорії і практики; принцип взаємозв'язку у художнього методу, типу мислення і завдань освоєння художньої грамотності	Принцип урахування поліфункціональності мистецтва в суспільстві й домінуючої функції в конкретному просторово-часовому культурному середовищі			
Ван Бін [38]	Поєднання технічного і художнього у виконавській техніці			Індивідуального підходу в роботі над виконавською технікою	Відчуття свободи виконавського процесу
О. Щербініна [241]	Різноманітності форм і видів діяльності	Інформаційне забезпечення навчання в процесі формування музично-стильових уявлень			
Цзінь Нань [216]		Забезпечення культуро-відповідності вокального навчання китайських студентів			Стимулювання майбутнього вчителя до творчого самовираження

С. Липська [112]	Цілісності й інтегративності, системності і послідовності у процесі музично-виконавської підготовки школярів	Педагогічної доцільності вибору навчально-виконавського репертуару	Зв'язок музичного навчання й естетичного виховання	Індивідуалізації у процесі музично-виконавської підготовки школярів	Розвитку творчої ініціативи і навичок самостійної роботи
------------------	--	--	--	---	--

О. Оганезова-Григоренко застосовуючи компетентнісний підхід під час дослідження менталітету вокалістів, визначає наявність декілька різновидів компетенцій, які проявляються в професійній сфері вокаліста: соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, компетентність саморозвитку і самоосвіти у продуктивній творчій діяльності [146]. Ми розділяємо точку зору автора і вважаємо, що для вчителя музики виділені компетентності включені до основної структури стрижневої, інтегрованої професійної компетентності. При цьому вони наповнені особливими знаннями, навичками, уміннями і досвідом у проектуванні вокально-виконавської підготовки на педагогічний процес з дітьми. Таким чином, ми вважаємо *компетентнісний підхід* для вокальної художньо-виконавської підготовки необхідним.

У наукових дослідженнях компетентнісного підходу різні за змістом компетентності відповідають багатоплановості діяльності вчителя музики. Так, наприклад, визначена сутність музично-виконавської компетентності Н. Васильєвої, методичної компетентності Л. Василенко і Н. Цюлюпой, професійної компетентності вчителя музики М. Михаськової, І. Пігарьової, Лін Хай, комунікативної компетентності Е. Проворової, художньої компетентності О. Нікітиної, Ші Дзюнь-бо і Лю Цяньцян, духовної компетентності О. Ребрової, естетичної компетентності Е. Попової. Звернемо увагу на структуру професійних компетенцій, запропоновану Лін Хай стосовно диригентсько-хорової підготовки, яка має найбільш тісний зв'язок з вокальною

підготовкою вчителя музики. Автор групує професійні компетенції у такий спосіб: соціально-полікультурні, хормейстерсько-педагогічні, організаційно-методичні, особистісно-професійні [111, 8]. Для студентів-вокалістів з Китаю відзначені компетенції особливо актуальні у світлі того, що вокальне мистецтво розуміється як найбільш ефективний художній засіб, який розбудовує і національні традиції, і прилучає китайців до традицій інших культур. З урахуванням того, що діяльність вокаліста допускає самостійне «вибудовування» і вдосконалювання свого музичного інструменту – голосового апарату, а також у силу того, що вокальна діяльність пов'язана з акторським мистецтвом, доцільно ввести художньо-рефлексивні компетенції.

Ми у своєму дослідженні представляємо компетентнісний підхід як шлях, що забезпечує базовий рівень художньо-інформативної складової – художньо-вокальну освіченість і ерудицію. Цей підхід базувався на таких принципах, як:

- принцип культуровідповідності у формуванні пізнавальної сфери особистості майбутнього вчителя в області вокального мистецтва;
- принцип інтегрованості художньо-творчої діяльності і вокального виконавства як технічного, фізіологічного і художньо-творчого процесів;
- принцип опори на національні музичні традиції в області вокального мистецтва.

Проникнення у сутність вокального образу йде складним шляхом через збагнення образу поетичного, через засвоєння його сценічного втілення. У дослідженні Ван Лея актуалізована проблема вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики. Автор, крім діяльнісного, особистісного, акмеологічного і творчого підходів відзначає саме інтегративний підхід. У нашому дослідженні використовується принцип інтеграції, оскільки ми говоримо про інтеграцію і видів мистецтва, і видів діяльності, і інтеграцію самих підходів як умов їх інтенсифікації. Вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музики у дослідженні Ван Лея є складовою професійної майстерності, яка інтегрує в собі творчу взаємодію вчителя з учнями.

Що стосується принципу опори на національні музичні традиції в області вокального мистецтва, то більшою мірою ми приділяли увагу залученню студентів і вироблення у них умінь залучити дітей до національних вокальних цінностей своєї держави й інших держав. Ми націлювали їх на своєрідний діалог культур на основі художньо-виконавської вокальної діяльності.

Крім компетентнісного підходу увагу було привернуто на акмеологічний підхід. Деякою мірою він пов'язаний з компетентнісним підходом. Як пише А. Козир, *акмеологічний підхід* виступає основою розробки педагогічного процесу, спрямованого на вдосконалювання підготовки студентів до творчого, компетентнісного, високопрофесійного здійснення музично-педагогічної діяльності [94, 15]. Акмеологічний підхід у педагогічній теорії і практиці останнє десятиліття знаходить активне використання. Вчені бачать у цьому підході великий потенціал у плані розвитку науки про цінність людини, про його вдосконалювання, динамічність саморозвитку і самоздійснення [62, 3]. Акмеологія знаходить своє прочитання і застосування особливо активно у тій проблематиці, яка стосується питань творчого розвитку, саморозвитку, самоактуалізації, там, де предметом стає проблема розвитку особистості як «суб'єкта життєвого шляху». Цей контекст представлений у роботах К. Абульханової, О. Анісімова, А. Асмолова, Б. Братуся, Е. Бондаревської, А. Буршлинського, О. Гребенюка, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сластьоніна, інших учених. А. Деркач і Е. Селезньова вводять у науковий оборот поняття «акмеологічної культури», яка містить у собі акмеологічну грамотність (Е. Климов), акмеологічну компетентність (Ю. Артемов, Е. Кондратьєва, С. Макаров, Е. Селезньова), власне акмеологічну культуру як механізм досягнення акме (процес і результат розвитку й особистісних досягнень) і самоздійснення [62, 43].

Акмеологічний підхід дає нам можливість спрямувати творчий розвиток студента на стратегію успішності у майбутній діяльності: вокально-виконавській, художньо-творчій, музично-педагогічній (А. Козир). Студентів-вокалістів, майбутньому вчителів музики дуже важливо представляти

стратегію свого успіху в майбутньому. На цьому будується і репертуарна вокальна політика, зокрема, стильова (народний спів, дитячий репертуар, естрада, оперний спів). Це обумовлено точною діагностикою вибору типу голосу і динамікою його розвитку.

Принципами, які визначили акмеологічний підхід і сприяють його реалізації, були наступні:

- Принцип вибору стратегії успіху у професійній сфері діяльності;
- Принцип стимулювання рефлексивних процесів: саморозвитку, самовдосконалення, самовираження.

Не менш важливою постає і стратегія на творчий успіх у цілісному його розумінні. Творча складова для вчителя музики, особливо у вокальному класі, досить багатогранна, оскільки багатогранним є й сама вокальна творчість. З творчим началом завжди пов'язують індивідуальність, унікальність творчої особистості. У цьому напрямку вчені використовують *антропологічний підхід*, сутність якого полягає у визначенні і визнанні самоцінності, неповторності кожної людини. Звичайно, з точки зору високих вимог художньої творчості не можуть бути всі студенти, майбутні вчителі музики видатними особистостями. Але пізнання і максимальний розвиток свого творчого потенціалу (О. Олексюк, М. Ткач) можуть бути реалізованими повною мірою саме у вокальному виконавстві. Якщо немає високоякісного природного академічного голосу, успіх може бути визначений в інших видах виконавства, де компенсаторні здібності можуть сприяти вираженню індивідуального стилю (Є. Йоркіна, О. Щолокова). Саме у художньо-виконавській вокальній підготовці індивідуальність майбутнього вчителя може виявитися найбільш цілісно, оскільки, як пише С. Спасибенко, цілісність – «компенсаторно-адаптивний механізм подолання протистояння загальності родових якостей людини та її індивідуальності, унікальності, подолання відчуженості – навіть не в смислі ворожості протистояння світу людей, речей, процесу і результатам життєдіяльності та ін., а у зв'язку з окремістю існування кожної людини» [195, 28]. Ми привернули увагу на включення автором феномена компенсаторіки, розуміючи, що у

художньо-виконавській вокальній підготовці компенсаторні процеси не тільки забезпечують цілісність та інтегративність творчій інтерпретації, але й дають можливість більш повного, багатогранного самовираження.

Важливою рекомендацією, на яку ми звернули увагу, є стратегія життєздійснення людини за модальностями, які, у концепції А. Деркач і Е. Селезньової, забезпечують особистості її цілісність: «прагну» – «можу» – «вмію» – «повинен» – «домагаюся» – «роблю» [62, 28]. Запропонована модальність орієнтує нас на певну етапність, яка реалізується за допомогою принципів:

– Поетапності формування художньо-виконавської вокальної підготовки: свідомість і адекватна оцінка недоліків (перший етап); установка на реалізацію творчого потенціалу (другий етап); упевненість у подоланні складностей і досягненні цілей (третій етап).

– Цілісності у підключенні до виконавського процесу якомога повного спектру творчих ресурсів і якостей особистості майбутнього вчителя музики – вокаліста.

Поетапність роботи над твором – важливий принцип музичної педагогіки. Багато видатних співаків указували на нього. Етапність роботи над художнім образом вокального твору представлена у ряді методичних робіт, у спогадах видатних майстрів сцени. Так, наприклад, М. Максакова пише у своїх спогадах: «Органічна комбінація співу й гри, вокальної і сценічної культури – неодмінна вимога, яка пред'являється тепер до артистів оперної сцени; на цьому ґрунтуються закони, що визначають процес роботи над оперним образом» [123, 135]. Співачка бачить таку закономірність роботи над художнім образом:

1. Вивчення музичного матеріалу, стилю, форми.
2. «Вспівування» партії, пошуки технічних прийомів для відтворення вокальної фактури й осмислення поетичного тексту, що здійснюється паралельно.

3. У період готовності голосового, м'язового і психологічного елементів підкоряться волі співака підключається робота над сценічним втіленням образу [123, 136].

Що стосується принципу цілісності, то він більше представлений у педагогічних концепціях мистецтва. На думку професора Г. Н. Падалки, вибір змісту навчання мистецтву з позицій цілісності означає залучення учнів до якомога повного освоєння художніх надбань світової культури [151, 150].

Процес художньо-творчого самовираження завжди полілогічний, оскільки є суб'єкт самовираження і є суб'єкт сприйняття й оцінювання емоційно-творчого посилення. Крім того, виконавський процес виступає у складно-опосередкованій діалогічній системі: композитор – виконавець – слухач. Виконавство студента на стадії навчання перебуває у більш складній комунікативній системі: композитор – виконавець – педагог «слухач» і «порадник» – «слухач віртуальний», той, до зустрічі з ким готується виконавець. У цьому випадку мова йде, зрозуміло, про школярів – аудиторію, на яку повинен орієнтуватися виконавець-учитель. Така складна система актуалізує необхідність *партисипативного підходу*. Цей термін співвідноситься з такими поняттями, як «участь», «співучасть» «залучення». Він прийшов з теорії організації й управління, менеджменту і бізнесу. Однак, у ньому є дуже важливий для педагогіки потенціал – урахування людського ресурсу. У США в 50-ті – 60-ті рр. було вперше розроблено філософське обґрунтування партисипативних стилів керування: Макгрегор, Лайкерт, Арджирис і багато інших переконливо обґрунтували необхідність найбільш ефективного використання «людського фактору». Цей принцип з педагогічної точки зору цінний активним і цілеспрямованим впровадженням феномену «відкритості». Відкритість як предмет досліджень широко представлена в роботах зарубіжних авторів (А. Вагнер, Й. Віттерн, У. Дж. Дункан, О. Ірвін, П. Пітерсон, В. Плегер, П. Фюрстен, В. Шульц). Найбільш повний аналіз цих концепцій представлений у роботі А. Рахкошкіна [170]. Сам термін «відкритість» пов'язують, як пише автор, з дослідженнями в області теорії систем, кібернетики (Л. Берталанфі та

ін.), а також з теорією відкритого суспільства К. Поппера. Відкритість розуміється як «основна властивість біологічного, душевного і духовного, індивідуального і колективного життя, яке уможлиблює проживання життя як обмін з оточуючим світом, участь у ньому» [252, 236]. Але домінуючим у педагогіці, як пише А. А. Рахкошкін, як і раніше є уявлення про відкритість як переважно людську рису характеру. Відмінність від попередніх тлумачень полягає в тому, що відкритість повинна бути включена у кожний виховний акт, оскільки вона забезпечує гласність відносно власного і колективного положення у будь-якій ситуації і, тим самим, «готовність до рефлексії, дискусії, а також дозволяє протидіяти небезпеці ідеологічної замкнутості, ізоляції» [252, 237].

У педагогіці методико-технологічний аспект партисипативного підходу представлений у дослідженні Е. Ю. Нікітиної [143]. В її концепції партисипативність припускає альтернативу авторитарності, директивності. У нашому дослідженні партисипативний підхід ухвалювався у двох контекстах: а) відкритості процесу емоційного переживання образу, входження в його духовний світ, вільне, не спрямоване викладачем розуміння і трактування (як інтерпретація) художньо-естетичної, морально-етичної сутності героя, образу, від імені якого студент-вокаліст веде оповідання; б) залучення до художньо-виконавського процесу тих, хто сприймає музичний образ у виконанні студента. Останній аспект дуже важливий, оскільки спрямовує студентів на рівень більш високої мети: не тільки вважати себе кимось (входження в образ героя по К. Станіславському, у педагогіці – по С. Каргапольцеву), а добитися того, щоб слухач, школяр «вважав себе кимось», входив в образ героя, якому співчуває, співпереживає, проживає з ним життя.

Таким чином, орієнтуючись на партисипативний підхід, ми виділили два принципи:

- принцип відкритості творчого самовираження у процесі навчання співу;



– принцип цілеспрямованого залучення до художньо-виконавського процесу (у тому числі тих, на чие сприйняття він спрямований).

Характерною ознакою сучасної вокальної педагогіки є *лінгвокультурний підхід*, який дозволяє віднести до вокалу як до мовного культурного явища. В. М. Антонюк констатує, що лінгвокультурологія пов'язана з суміжними дисциплінами: лінгвокраїнознавством, етнолінгвістикою, культурною антропологією, вокальною педагогікою. Серед різних тлумачень лінгвокультурології привернуто увагу на теорію Е. Сепіра – Б. Л. Уорфа, в основі якої перебуває узагальнення і теоретичний опис дослідження об'єктів, що є функціонуючою системою культурних цінностей, відображених у мові [14, 94]. На думку В. Антонюк, культурологічне осмислення проблем вокальної педагогіки засвідчує комбінації мовних, вокальних і багатьох інших цікавих споріднених аспектів художньої культури як сукупності процесів духовної діяльності [14, 102].

Крім того, кожний вид мистецтва, спорідненим з вокалом завдяки співу, має свою мову. Таким чином, лінгвокультурний підхід ми включаємо до відзначеного комплексу і розуміємо як процес засвоєння одномоментно не тільки мови музичної, але й мови поетичної, мови жести, хореографії, пантоміми, мови художнього символізму народних пісень.

Лінгвокультурний підхід актуалізував можливість використання запропонованих у дослідженні принципів:

- взаємозв'язку мовної і вокально-інтонаційної виразності;
- художньо-мовної інтеграції, спрямованої на синестезію сприйняття художнього образу.

Лінгвокультурний підхід також зосереджує увагу на мові тексту. Робота над поетичним текстом повинна проводитися паралельно з технічною роботою, а не після неї. С. Лемішев, працюючи з текстами, називає таку роботу художньою. У своїх спогадах про М. Максакову він також звертає увагу на її роботу над поетичним текстом: «Увага до слова у неї була, я б сказав, художня, іншого визначення не підбереш» [123, 235].

Робота над поетичним текстом ведеться на основі аналізу його інтонаційної образності. На думку М. Панченко, розвиток творчих здібностей під час вокального навчання проходить ефективніше за орієнтації на створення інтонаційних образів і виявлення особистого емоційно-естетичного ставлення студентів до них [153].

Виділені підходи вже довели свою ефективність у теорії і практиці педагогіки мистецтва, у дослідженнях О. Єрьоменко, Т. Зеленової, А. Козир, Г. Падалки, О. Ростовського, В. Шульгіної, О. Щолокової, Т. Крimeshної, Г. Батиршиної, М. Михаськової, О. Теплової; у тому числі з вокальної педагогіки у дослідженнях В. Антонюк, Ван Лея, Л. Василенко, О. Довгань, Ю. Єлісовенко, О. Маруфенко, М. Панченко, О. Прядко, Л. Тоцької, А. Ткачук, Цзінь Наня та інших учених. Отже, в основу нашої методики покладено такі підходи: компетентнісний, акмеологічний, антропологічний, партисипативний, лінгвокультурний. До кожного з них обрано принципи, що дозволяють їх реалізувати.

### **2.3 Педагогічні умови вокальної художньо виконавської підготовки майбутнього вчителя музики**

Зазначені підходи і принципи у контексті нашого дослідження набувають дещо інших параметрів – спрямовують стратегію навчання на поліфункціональність вокальної підготовки студента. Загалом уроки музики виконують багато функцій: естетичну, пізнавальну, комунікативну, світоглядну, релаксивну, гедоністичну, креативно-творчу тощо (А. Сохор, І. Ляшенко, Г. Падалка, О. Рудницька). Вчителі-практики різних шкільних дисциплін стверджують, що після уроків музики діти значно спокійніші і зосередженіше на інших уроках. Про це йшлося на Міжнародній конференції в Одесі, у якій взяли участь представники семи країн світу, зокрема з Німеччини, Польщі, Швеції, Китаю.

Вокальна діяльність найбільш активно і багатопланово застосовується вчителем на уроках, що дає підставу обґрунтовувати тезу про її

багатофункціональність. Приймаючи її, ми акцентуємо увагу на художній спрямованості усіх означених функцій, яка зумовлена тісним зв'язком з народною і національною спадщиною; синтезом мистецтв у вокальних творах; монументальністю оперних жанрів; естетичною оцінкою художньої цінності сучасних вокальних жанрів (фатальні опери, мюзикли і таке інше); умінням оцінити вишуканість і майстерність співаків академічного, народного й естрадного співу; активною художньо комунікативною сферою; синестезією сприйняття вокальних жанрів. Усі відзначені аспекти на різних етапах по-різному реалізуються на уроках вокалу, однак для нас принципово важливою є їхня інтенсифікація на основі комплексу обраних підходів і принципів. Так, комплекс підходів дозволяє акцентувати увагу і на принципі культуровідповідності, опори на національні культурні традиції, і на умінні розбудовувати виконавські художньо-технічні можливості, збагачувати художньо-емоційний досвід шляхом «проникнення в образ героя», і здатності залучати слухачів і цінителів вокального мистецтва до спільного творчого процесу шляхом успішного використання педагогічних умінь.

Узагальнюючи все викладене вище, сформулюємо нашу **першу педагогічну умову**: *інтенсифікація поліфункціональності вокального виконавства на основі комплексності підходів і принципів художньо-творчого розвитку студентів.*

При цьому ми окреслюємо функції, на які було спрямовано нашу експериментальну роботу: функція прилучення до національних цінностей; художньо-діалогічна функція; функція художньо-творчого самовираження; функція професійно-педагогічного вдосконалювання вчителя музики на основі вокального виконавства. Ця умова носила наскрізний характер, упроваджувалася на всіх етапах. Таку багатофункціональність можемо пояснити основною метою дослідження – створенням методики, яка сприятиме ефективному і якісно вищому проявові вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики як явища складного та інтегрованого.

Обираючи другу умову, ми поставили перед собою завдання конкретизувати вокальний матеріал, який найбільш повно втілюватиме нашу стратегію. Вибір був зроблений у бік найбільш синтезованого виду мистецтва – опери, оскільки він ефективно впливає на розвиток художньої культури особистості завдяки своїй синтетичній природі, яка активізує і синтезує слухове, зорове, кінестетичне, розумове сприйняття. У нашому дослідженні оперне мистецтво стає змістовим компонентом підготовки, оскільки має потужний педагогічний потенціал і широке поле можливостей застосування на уроках музики в Україні та уроках співу і Пекінської опери в Китаї. Однак, слабка обізнаність студентів з цим видом мистецтва обмежує можливості його застосування.

Останнім часом оперне мистецтво стає не тільки матеріалом навчальних програм з музики, але й жанром, у якому створені всі можливості творчого художнього самовираження як для студентів-вокалістів під час фахового навчання, так і для школярів. Цей жанр – основа роботи дитячих театральних студій, закладів позашкільної художньої освіти. Він є предметом досліджень педагогічного потенціалу театального мистецтва загалом. Це відображено у роботах таких учених, як Н. Гаріпова, Л. Дубина, Ю. Єлісовенко, І. Зайцева, Н. Миропольська, Л. Хомич, Г. Ястребова та інші. Ю. П. Єлісовенко, наприклад, особливу увагу приділяє саме вокальній підготовці майбутніх учителів музики в контексті їх позашкільної театральної діяльності [71; 72].

Зацікавлення оперним мистецтвом для нас мало особливе значення, оскільки в культурі Китаю існує національний оперний жанр – пекінська опера. З метою підтримки національних культурних традицій і прилучення до них молоді, у школах Китаю впроваджено уроки пекінської опери. Майбутні вчителі музики, які вчаться в університетах України, повинні бути підготовленими до таких інновацій. З іншого боку, цікавим і корисним можна вважати ознайомлення з пекінською оперою українських студентів, оскільки, по-перше, через ознайомлення з національною культурою Китаю інтенсифікується процес діалогу культур у системі «Схід – Захід»; по-друге,

феномен пекінської опери відрізняється особливим художнім синтезом, символікою мови, розуміння якої вимагає відповідної компетенції; по-третє, вона розширює уявлення студентів про бойові мистецтва «да» (традиції бойового мистецтва – бойовий танець), оскільки основою пекінської опери є синтез співу, танцю, акробатики і бойового мистецтва кон - фу. Говорячи про синтетичність пекінської опери як жанру, слід указати, що в неї є свої чотири художні стихії, основи Gong Fu пекінської опери: «цжанг», «нян», «зуо», «да», які й роблять цей вид мистецтва найбільш інтегрованим.

«Цжанг» – спів, який формує характер образу, спів під час руху – особлива навичка артиста пекінської опери;

«Нян» – читання, концепція, драматургія пекінської опери, є дороговказом вираження думок і почуттів героїв опери;

«Зуо» – виконавська майстерність, особливо танець рухів тіла, передача характеру через руки, очі, тіло, володіння методом різного кроку, що обирається відповідно до художнього завдання;

«Да» – особливий стан розуму, думок, міркувань, які передаються у бойовому мистецтві, в умінні користуватися простором сцени і зброєю для вираження думок героя. Ці атрибути роблять бойові сцени в пекінській опері особливо вишуканими, адже часто використовуються елементи ушу, акробатика. Навчати виконавців пекінської опери починають з 10 років. Це особлива методика, що включає й хореографію, і бойові мистецтва для дітей, і спів, і читання віршів на розспів. Пошук методів удосконалення такої підготовки дітей – актуальне завдання педагогіки мистецтва в Китаї. Однак не менш важливою є підготовка дітей до сприйняття такого мистецтва, оскільки воно має багато специфічних особливостей. Наприклад, важливо усвідомлювати відсутність або наявність історичної фабули. Більшість п'єс не належать до конкретної історичної епохи. Вони – лише привід для висміювання пороків, наставляння на шлях істинний, освідомлення різниці між «добром і злом». Вірність, шанобливість, гуманність і обов'язок – головні цінності

старого Китаю, які пекінська опера продовжує активно пропагувати і сьогодні [120, 21].

Різняться й сама музика пекінської опери, оскільки її композитор не створює спеціально, а переймає популярні музичні мотиви, при цьому ноти записуються ієрогліфами. Сильне звучання барабанів і гонгів, що привертають увагу слухачів, особливо принципове при розподілі вокальних партій: акторські ампула різняться не за діапазоном, а за принципом статі, віку, особистості, положення, характеру персонажів і тембру. Для кожного ампула існує свій порядок вимови: наприклад, *дань-стара* співає природним голосом, а *дань* – у *темному халаті* співає фальцетом. Співочий діапазон артистів пекінської опери представлений різницею від двох до трьох октав [120, 21]. Принципові відмінності спостерігаємо й у використанні ладів. Як пише Цзя Юйпін [272], існує певний акцент на двох типах мелодій: *сіні* й *ерхуан*. *Ерхуан*, на думку автора, зародилася в провінціях Ань Хуї й Ху Бей у системі китайських ладів: Гун, Шан, Цзяо, Чжи, Юй, і в ній виражений лад *шан*. Він використовується в пекінській опері для чоловічих «шен» і для жіночих «дань» ролей. Щодо мелодії *сіні*, то вона, як пише автор, походить від музичної драми Бандзи, яка відрізняється потужністю й урочистістю. Мелодії *сіні* притаманні невеликі плавні інтервали, а формується вона в яскраво вираженому ладі *гунн* [120; 272]. Таким чином, учитель музики повинен добре орієнтуватися у музичній і художній стилістиці пекінської опери.

З іншого боку, ми звертаємо увагу на те, що існує безліч цікавих оперних творів, які впроваджені в навчальні програми України і могли б бути застосовані для вивчення і сприйняття китайськими дітьми. Це підсилило і розширило б діалог культур на більш молоді покоління. Заради здійснення такої умови важливим є прискіпливе ставлення до розвитку художньо-образного мислення школярів, їх готовності сприймати, усвідомлювати і переживати особливий символізм, певну умовність видовищних музично-театральних вистав, опер, сучасних жанрів як різновидів опери.

Отже, визначивши оперне мистецтво як основний художньо-дидактичний і образно-розвиваючий матеріал (змістовний компонент) у нашому дослідженні, сформулюємо **другу педагогічну умову**: *цілеспрямоване використання художньо-педагогічного потенціалу оперного мистецтва як національно-культурного феномену*. Ця умова забезпечувалася орієнтацією на принцип національно-культурних особливостей вокальної художньо-виконавської підготовки, принцип її педагогічної спрямованості, принцип діалогу культур. Останній принцип поширювався як у просторово-культурній проекції «Схід – Захід», так і в площині культурно-часової проекції. Ми створювали додаткові навчальні можливості для усвідомлення студентами динаміки розвитку жанру від стародавнього до його сучасного модифікованого варіанту. Навіть пекінська опера, яка взагалі нараховує більше ніж 800 різновидів, вже має свої сучасні інтерпретації. Такий підхід стимулює інтерес студентів і мотивує накопичення фонду художньо-ілюстративного матеріалу для їх подальшої роботи в школі. Реалізувався цей підхід на основі авторського спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва в художньо-педагогічному процесі».

Остання умова була спрямована на художньо-виконавський аспект, який передбачав оволодіння різноманітним арсеналом художньої інтонації (вокальної, пластичної, мовної), що дозволяє вести певний художній полілог: спілкування зі слухачем, внутрішнім світом поета, композитора, свого героя, з іншими героями опери. У нашому дослідженні такий полілог мав багатовекторну структуру:

1 вектор: полілог між авторами оперного твору і виконавцями; він має часову проекцію;

2 вектор: полілог між виконавцями; він здійснює проекцію на співтворчість, яка реалізується одночасно із розгортанням сюжету опери і передбачає різні форми художніх діалогів між героями: вокально-ансамблеві і художньо-рольові;

3 вектор: полілог між акторами і слухачами, який покликаний викликати співчуття і занурити у художній світ подій опери, дати змогу відчувати себе їх учасником;

4 вектор: полілог внутрішнього плану – складний рефлексивний процес внутрішніх перцептивно-комунікативних явищ, який супроводжує творче самовираження актора-співака під час навчання і під час його показу. Він має для співака особливе значення, коли той повинен знайти додаткові засоби інтонаційного вираження на рівні творчого імпульсу, концентрації енергії і виконавської волі, залучення всього спектру можливих власних виконавських ресурсів, їх синтезу.

Слід відзначити, що під час ілюстративної вокальної роботи з учнями, художнє творче самовираження вчителя обмежене певними рамками уроку, шкільною аудиторією, відсутністю музичного супроводу тощо. Все це вступає у певне протиріччя з необхідністю входження в образ героя і передачі його настрою, внутрішнього світу.

На підставі всього вищевикладеного ми визначили останню **третю педагогічну умову** – *активізація творчого самовираження на основі художнього полілогу*, – на яку ми спираємося у дослідженні. Вона створювалася на основі принципів партисипативного підходу: відкритості творчого самовираження під час навчання співу; цілеспрямованого залучення до художнього виконавського процесу. Для цієї умови важливі атмосфера творчої підтримки, стимулювання свободи творчого самовираження. Методичними засобами під час впровадження цієї умови були різноманітні ігрові ситуації, тренінги, художньо-виконавські етюди, художньо-полілогові й діалогові імпровізації.

Аналіз методичної літератури показав, що сьогодні проблематика художнього самовираження студентів-музикантів під час вокального виконавства представлена фрагментарно. При цьому слід означити ті методичні позиції, на яких ґрунтується художнє самовираження: а) узагальнення досвіду видатних співаків минулого шляхом осмислення їх спогадів, рекомендацій,



листів; б) етапність роботи над вокальним твором (технічне забезпечення, потім – робота над образом); в) опора на психологічні складові художньо-образного мислення й їх врахування у вокально-виконавському процесі; г) аналіз традицій і особливостей різних вокальних шкіл.

Узагальненню виконавського досвіду видатних співаків минулого присвячені праці В. Морозова (С. Лемешев, О. Образцова, Є. Нестеренко), М. Грінберг (А. Нежданова), Л. Дмитрієва (М. Донець-Тессейр), В. Багадурова, Л. Дмитрієва (М. Глінка), Ю. Єнгеля (Ф. Шаляпін). В. Навроцький узагальнив педагогічні принципи Одеської вокальної школи, які сформувалися у творчій і педагогічній діяльності таких майстрів вокалу, як Ю. Рейдер, О. Благовидова, І. Райченко-Скуффаті, Ф. Дубіненко, М. Голятовський, Н. Огренич, М. Поливанова, А. Фоменко, А. Джамагорцян, А. Капустін, Т. Мороз, Н. Войцеховська та інші [140].

У контексті розглянутої проблеми увагу В. Навроцького зосереджено на особистості В. Селявіна. Як пише автор, в його манері органічно поєднувалися традиції двох шкіл: італійської (брав уроки у Любина, учня К. Еверарді, співав разом з Баттістіні, Кавальєрі, Гальвані) і російської (співав разом з Шаляпіним, Собіновим). Це зумовило його провідний педагогічний принцип – першочергове виховання «художнього почуття». Для порівняння, у школі Ю. Рейдера увагу зосереджено на технічному боці виконавської майстерності, що можна пояснити багатою виконавською практикою в Італії. У зв'язку з наведеним прикладом слід нагадати, що належність до тієї чи іншої вокальної школи дійсно має значення в розвитку художнього самовираження вокаліста.

Із психологічної точки зору відомо, що художньо-творче самовираження пов'язане з такими психічними процесами, як творча рефлексія, самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самовдосконалення. Саме вони й приводять особистість до усвідомленого творчого розвитку. У вокальній підготовці послідовність таких психічних процесів М. Максакова уловила і пояснила в такий спосіб: «Співак на своєму творчому шляху повинен пройти певні «віхи». Перші роки він тільки освоює матеріал, трудиться над вокальною технікою,

правильним звучанням голосу, бореться з «мертвими нотами». У ці роки звичайно зазнаєш найбільше розчарувань: зльоти змінюються падіннями, вдачі – помилками» [123, 136]. Цей період ми співвідносимо з етапом самопізнання, самоаналізу, самооцінки. Через певний час, пише Максакова, з'являється відчуття впевненості: підвищуються вимоги до себе, множаться завдання, і цей період ми можемо умовно співвіднести з періодом самовдосконалення. На цьому етапі актори, за свідченням співачки, вже не можуть задовольнити потреби оволодіння вокальною технікою і правильність сценічної поведінки. Вивчені напам'ять мізансцени набувають якоїсь органічності, вокальні труднощі не заважають акторові «пожвавити» образ, додати йому справді людських рис. І далі, пробиваючись крізь технічні «нетрі», пройшовши великий шлях удосконалення, артист розкриває своє обдарування у всій повноті [123, 137]. Останній період можна вважати періодом творчого розкриття індивідуальності – періодом творчого самовираження.

Наведені міркування націлюють на поетапність формування компонентів вокальної художньо-виконавської підготовки.

Отже, передбачалося поетапне застосування запропонованих педагогічних умов. При цьому перша умова була пролонгованою, наскрізною; друга і третя впроваджувалися по черзі, з невеликою перервою на другому етапі для ознайомлення з теоретичною складовою спецкурсу. Третя умова впроваджувалася у практичній частині спецкурсу, а також частково на уроках вокалу і під час підготовки до педагогічної практики студентів у школі.

Після впровадження наступної умови, попередня не знімалася, а виконувала своє додаткове навчальне навантаження. Додатковим ресурсом для нас були різні художні форми вокального виконавства, під якими ми розуміли різноманітні види і жанри музичного мистецтва, у яких вокальний спів поєднаний з іншими видами художньої творчості. Насамперед це відкриті форми виконавства – конкурси, концерти, проекти.

Методи, що були використані нами, класифікуються на дві групи: методи пізнання і художнього сприйняття; методи активної творчої діяльності і

самовираження. Якщо першочергово ми включили методи пояснення; вербалізації образу; слухового, перцептивного аналізу, демонстраційно-образні методи зіставлення відео-ряду і музичного матеріалу, робота з інтернет-ресурсами; то до другої групи були включені ігрові тренінги, етюди, віртуальні завдання (створення ескізів неіснуючої опери, звуко-голосовий портрет героя та інші).

### **Висновки до другого розділу**

Аналіз методичної наукової літератури з досліджуваних проблеми дозволив визначити мотивацію майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації як основного генералізуючого чинника успішності художньо-виконавської, зокрема вокальної діяльності. Обґрунтовано методичне забезпечення вокальної художньо-виконавської підготовки, що складається з науково-методичних підходів, їх принципів, педагогічних умов, методів.

1. Теоретичне дослідження вокального мистецтва у контексті концепцій творчої діяльності висвітлило консолідуючу, професійно-сміслову функцію мотиваційної сфери особистості у вокальному виконавстві. Мотивація у вокальному виконавстві може носити бімодальний характер: внутрішньо-особистісний і соціально-адаптаційний, а може бути й одномодальним, у якому домінуватиме мотив або творчої самореалізації, творчого розвитку, або соціальної професійної перспективи росту (акторського, педагогічного).

2. У розділі уточнено поняття творчої самореалізації і художнього самовираження. Творча самореалізація у вокальному мистецтві є комплексним утворенням психологічної і виконавсько-технологічної готовності особистості до об'єктивації свого емоційно-творчого ресурсу в художніх формах вокального виконавства. Художнє самовираження майбутнього вчителя музики у вокальному виконавстві представлено як атрибутивний процес творчої

самореалізації особистості засобами вокального мистецтва. У виконавській і педагогічній діяльності він ґрунтується на творчих (спеціальних музичних і артистичних) здібностях, індивідуальних особливостях характеру і темпераменту, емоційно-художньому досвіді й рівні засвоєння вокальної і загальної художньої культури, професійно-педагогічної умотивованості.

3. В основу методики було покладено концепцію про художньо-синтетичну сутність вокального виконавства як засобу творчого самореалізації студентів-вокалістів. Його ефективність забезпечується умотивованістю особистості майбутнього вчителя музики на художньо-творче самовираження, яке найбільш ефективно і різнопланово реалізується в оперному мистецтві. Основу методики складають педагогічні підходи та принципи, які їх забезпечують. Запропоновані такі підходи: *компетентнісний, акмеологічний, антропологічний, партисипативний, лінгвокультурний*. Обраний комплекс підходів і принципів інтенсифікує поліфункціональність вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, підсилює художню спрямованість виховного процесу на уроках музики. У ході теоретико-методичного узагальнення було визначено три педагогічні умови: перша умова – *інтенсифікація поліфункціональності вокального виконавства на основі комплексності підходів і принципів художньо-творчого розвитку студентів*; друга умова – *цілеспрямоване використання художньо-педагогічного потенціалу оперного мистецтва як національно-культурного феномену*; третя умова – *активізація творчого самовираження на основі художнього полілогу*.

### Розділ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

### 3.1 Діагностика стану вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з в університетах України і Китаю (констатувальний експеримент)

Одним із завдань дослідження було виявлення стану вокальної художньо-виконавської підготовки студентів, майбутніх учителів музики, які навчаються в університетах України і Китаю. При цьому бралися до уваги можливі відмінності у знаннях студентів, що навчаються в університетах України, але мають базову музичну освіту, отриману в Китаї. При розробці стратегії констатувального експерименту ми враховували основні положення музичної педагогіки, намагалися з'ясувати індивідуальні особливості студентів, які надалі брали участь у формуальному експерименті. Виявлені особливості разом із типом голосу, темпераментом, довузівським рівнем музичної освіти, а також специфіки вокальної школи, на базі якої проводилося початкове навчання (китайська, українська, варіанти європейської) враховувалися при доборі методів і репертуару.

Перед основним етапом констатувального експерименту було проведено випереджальне, пілотажне, дослідження, яке здійснювалося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Київського національного університету імені М. П. Драгоманова, Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової, а також Інституту музики Політехнічного університету Шан Ду (Китай), академії музики Хейлунцзянського університету. Всього у

дослідженні взяло участь 310 осіб: 200 з України, з яких 20 викладачів; 110 із Китаю, у тому числі 10 викладачів.

Випереджальний, попередній етап роботи був необхідний для вирішення таких актуальних питань: які найоптимальніші методи й умови занять, що забезпечують діагностику рівня сформованості досліджуваного феномену; на які критерії й показники слід опиратися у констатувальному дослідженні; якою є думка провідних викладачів ВНЗ щодо актуальності і технологій удосконалення вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики; яку точку зору підтримують студенти у питанні художнього самовираження під час вокальної підготовки; які найбільш типові недоліки вокальної художньо-виконавської підготовки спостерігаються у студентів Китаю й України.

Для з'ясування відповідей на поставлені питання ми використали такі методи: анкетування, бесіда, педагогічне спостереження, узагальнення думок експертної групи, до складу якої входили провідні педагоги з вокалу із зазначених раніше вузів.

Ми прагнули охопити якомога більшу кількість студентів із різних університетів України. Крім того, для проведення ефективного педагогічного спостереження актуальним був вибір умов, за яких студент під час вокального співу зможе розкритися найбільш вільно і художньо наповнено. Необхідними умовами були обрані традиційні академічні виступи-концерти, заняття у класі вокалу, нетрадиційною умовою стала участь у конкурсах й олімпіадах із музичного мистецтва, які проходили на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», конкурсах імені О. Благовидової (м.Одеса), конкурсах, що проходили в Харкові, Херсоні та інших містах. Усього під час прослуховування конкурсних програм на наш розсуд було представлено 146 виступів. Пошуково-експериментальна робота на конкурсах мала цілеспрямований характер. Ми керувалися думкою, що участі й виступів в таких конкурсах передусім тривала вокальна підготовка на найвищому рівні. До неї, безумовно, входить і

художньо-виконавський аспект, без якого неможлива художньо переконлива інтерпретація вокального твору. Наприклад, участь в Олімпіаді передбачала створення художньої композиції із залученням інших учасників (танцюристів, співаків), роботу над створенням декорацій, костюмів, драматургії образу, музичного аранжування тощо. Участь в академічних конкурсах вимагала такого рівня виконавства, який дозволяв найбільш яскраво і вільно виразити свої почуття, емоції, трактування образу не лише за допомогою інтонаційно чистого і якісного вокалу, але й усього комплексу супутніх йому засобів виразності акторської майстерності.

Наші спостереження за такими формами вокальної підготовки ставили за мету визначити еталонний, найбільш високий рівень вокальної художньо-виконавської підготовки. Їхнім результатом стало виведення низки показників для констатувального експерименту, висновок про важливість гармонійної єдності вокально-технічного, образно-виразного, художньо-доцільного в інтерпретації образу. Такий синтез не допускав «перегравання» актором-вокалістом своєї ролі, припускав почуття міри, смаку, умінь художньої взаємодії. Еталонне виконання кращих вокалістів-конкурсантів характеризувалося саме гармонійністю, переконливістю і технічною досконалістю володіння вокалом як музичним інструментом, здатним втілити найтонші почуття людської душі. Якщо такої гармонії не спостерігалось, найбільш прикметним ставав домінуючий центр виконавства, наприклад, технічно виконаний вокал або, навпаки, яскрава артистичність, музикальність, переконливість дикції, виразної інтонації при доволі скромному вокальному голосі. Найгірші виступи вирізнялися поганою акторською грою («перегравання» або «недогравання»), невмінням володіти сценічним простором, слабким голосовим апаратом. На Олімпіаді спостерігалися спроби надмірного самовираження, які викликали відчуття повної відсутності художньо-інтерпретаційного завдання. Воно підмінялося процесом «показу себе», своїх почуттів та емоцій.

Крім спостереження на конкурсах і Олімпіадах було здійснено анкетування студентів-учасників за спеціально розробленою анкетой № 1, запропонованою у *Додатку Б*.

Аналіз результатів показав, що в конкурсах здебільшого беруть участь студенти, які мають високий рівень довузівської підготовки (85,6%). Для більшості з них вокал – це улюблений основний виконавський предмет, якому приділяється багато часу, зокрема й для самопідготовки: відповідь більш 1 години обрали 100% досліджуваних. При тому, що більшість конкурсантів починають заняття з розспівування, і тільки 6,8% досліджуваних розпочинають процес самопідготовки із слухання вокального виконання інших студентів; 6,8% – із роботи над текстом, 13,8% із робота над важкими тактами. Прикметне, що поповнення запасу знань, вибір методів і художніх засобів не привернули увагу студентів. Серед пріоритетних завдань студенти виділили такі: робота над вокальною технікою – 52,1%, робота над звуком, його подачею і виразністю – 34,2% і тільки 13,7% - художні завдання у вокальній подачі образу. Залежність завдання від твору не обрав ніхто з реципієнтів. На нашу думку, це може свідчити або про повну довіру викладача, або про високий рівень методичної компетентності, однак більш вірогідним видається перший варіант.

Самооцінка технічних можливостей була цілком адекватною у студентів – учасників академічних конкурсів. Учасники ж естрадних конкурсів на Олімпіадах адекватно оцінювали свої можливості тільки в 6,4% випадків. Адекватність оцінювання було встановлено шляхом порівняння її з оцінками експертних суддів (членів журі, педагогів, професорів).

На запитання про причини надмірного хвилювання, що виникало під час виконання було отримано такі відповіді: вирішення технічних завдань – 58,2%; вирішення художніх завдань – 27,4%; складність вокального тексту – 17,8%; темп, ритм, ансамбль з концертмейстером – 42,6%.

Під час концертного виступу студенти розподілилися на дві групи: ті, хто зосереджено працює на сцені, намагаючись виконати всі завдання,



контролювати себе (таких було 43%), і ті, хто просто одержував задоволення від співу, від спілкування зі слухачами, від сцени і навіть від естрадного хвилювання. Ці відповіді не були включені у варіанти відповідей, але студенти їх дописували самі. Цікаво, що при порівнянні відповідей естрадних вокалістів, учасників Олімпіад й академічних конкурсантів, кількісну перевагу в другій групі отримали естрадники.

Художньо-виразні завдання, за твердженням студентів, ставляться після: ознайомлення з текстом – 17%; після технічного освоєння вокальної партії – 69,8%; до початку роботи над вокальною партією – 13,2%; у момент самостійного освоєння акомпанементу – 0%. Отримані кількісні показники дають змогу говорити про пріоритетність технічної вокальної роботи навіть у студентів, які брали участь у конкурсах. Щодо визначального фактору успішного вокального виконавства, то за оцінками студентів-конкурсантів перевага надається хорошій методиці викладання (46,6%), а вже потім яскравості, образності виконання (40,4%). Суттєвою причиною, яка зумовила недоліки вокального апарату, студенти вважали насамперед «невміння підкорити технічне завдання художньому» (57,5%), а потім «відсутність належної уваги до техніки виконання» (46,6%). Такий розподіл відповідей свідчить, що більша половина конкурсантів вбачає певну закономірність в отриманні успішних результатів вокального виконавства, однак на практиці не завжди користується нею.

Вибір репертуару на конкурс здійснюється здебільшого за двома критеріями: найбільш відповідний темброві і типові голосу; рекомендований викладачем. Бажання виконати конкретний репертуар на конкурсі презентовано у відповідях вокалістів-естрадників у 24,6 % випадків.

За допомогою у створенні художньої композиції студенти зверталися до інших викладачів, хореографів, режисерів і практично не займалися вирішенням цього питання самостійно. Переважна більшість студентів (у 106 випадках із 146 ) оцінювали свій виступ адекватно, інші – трохи перебільшували або применшували самооцінку.

Крім анкетування студентів-конкурсантів було проведено анкетування студентів-магістрантів, що навчалися за класом вокалу. Анкета № 2 (Додаток В) містила більшість запитань, спрямованих на виявлення знань репертуару, методики вокалу, вокально-акторських і художньо-стильових доміант вокалу.

Анкети № 1 і № 2 містили також загальні питання, відповіді на які в контексті нашого дослідження представляли неабиякий інтерес зважаючи на різну форму вокальної підготовки. Так, відповідь питання «На яке завдання йде більше часу?» студенти-конкурсанти не вибрали, за рідкісним винятком, відповідь «заучування слів напам'ять», а студенти-магістранти і бакалаври виділили цю відповідь у 8,3% випадків; цей же контингент студентів у 29,2 % випадків вибрали відповідь «залежить від творів, кожного разу по-різному», а учасники конкурсів взагалі не вибрали дану відповідь. Під час концертного виступу студенти-конкурсанти більше хвилюються за технічність виконання (58,2%), а студенти, що не беруть участь у конкурсі – за вирішення художніх завдань (79,2%). Отриману різницю, на наш погляд, можна мотивувати тим, що студенти-конкурсанти відчують неабияку відповідальність за конкурсне виконання, усвідомлюють гармонійну сукупність художнього і технічного, адже при невдалому технічному виконанні можливе виникнення істотних проблем із художньо-драматургічним втіленням образу загалом. Студенти, що не беруть участь у конкурсах, можуть мати природні вокальні недоліки, не дуже високий рівень вокальної техніки, подачі звуку, подиху, оскільки означені проблеми, так само як і уміння поєднувати органічне й художнє, вирішуються разом з викладачем під час навчання. Тому, увагу студентів середнього рівня вокальної підготовки нерідко частіше акцентовано саме на художньо-виконавському аспекті.

Анкетування засвідчило, що переважна більшість студентів оцінює свої технічні вокальні можливості у 3 бали за чотирибальною шкалою, таких студентів виявилось 75,4%; 68,5% подобається довго розспівуватися і працювати над подихом; під час співу 79,2 % досліджуваних намагаються передати емоції, почуття і художній образ твору. Крім того, 34% досліджуваних

не змогли вибрати краще завдання або вибудувати ієрархію завдань. Отримані результати продемонстрували, що всі запропоновані у відповідях завдання важливі для студентів.

Важливим результатом дослідження стало усвідомлення студентами необхідності вивчення оперного мистецтва у сучасній українській школі. Позитивна відповідь на питання про необхідність ознайомлення з оперою була зафіксована у 130 опитуваних, тобто 89%. Однак, як засвідчила практика уроків музики та наші спостереження, художньо-естетичний потенціал опери в школі не використовується в повній мірі.

Педагогічні спостереження й попередні дослідження проводилися також **на базі університетів Китаю**, зокрема в Інституті музики політехнічного університету Шан Ду, академії музики Хейлунцзянського університету. Аналіз результатів спостережень засвідчив, що в китайських студентів-вокалістів зростає інтерес до європейського вокального мистецтва, зокрема традицій російської та італійської шкіл. Водночас вокальне мистецтво Китаю має давню історію і глибоке національне коріння. Специфічним також є особливий національний китайський вокал, що припускає використання горлового – зв'язкового апарату і відсутність глибокої опори на діафрагму – діафрагмальний подих.

У вирішенні проблемного питання щодо вивчення опери в школі китайські студенти дотримуються єдиної думки – у 100% випадків вони вбачають нагальну потребу в прослуховуванні і вивченні опери в школі, маючи на увазі пекінську оперу в її традиційному архетипному варіанті у 24% випадків та оперу в її сучасному модифікованому варіанті у 76%. Більшість досліджуваних (82% ) вважають, що європейське оперне мистецтво не буде зрозуміле дітям у Китаї. Також значна кількість реципієнтів (75%) має бажання опанувати оперне виконавство, оскільки вважає його цікавим і таким, що дає можливість проявити свої здібності. У оперному виконавстві, як і в піанізмі китайські студенти надавали перевагу технічному аспектові. Про це свідчить результативність відповідей (76%), решта опитуваних висловлювалися на

користь поєднання технічного й емоційного аспектів виконання. Сильний вплив пекінської опери позначився на відсутності навичок глибокого емоційного заглиблення в художній образ, оскільки художнім засобом виразності національної опери Китаю є символізм, певна умовність, засобами якої є маски і жести мови.

Педагогічні спостереження показали підвищену мотивацію студентів до оволодіння навичками вокального естрадного співу. Серед причин студенти визначали: синтетичний характер естрадного вокалу, що дає ширші можливості для самовираження навіть при не дуже сильному вокальному голосі; перспективність естрадного вокалу в роботі з дітьми; бажання розширити свій вокальний кругозір в галузі сучасного мистецтва. Характерним є те, що бажання опанувати естрадне мистецтво співу є меншим в китайських студентів аніж в українських (46% досліджуваних). Водночас китайські студенти, на відміну від українських, акцентують увагу на необхідності опанування народного співу (46% проти 24%).

На попередньому етапі дослідження було проведено опитування викладачів вокалу університетів і консерваторій. Для цього підготовлено низку питань для експертної групи (опитувальний лист – у *Додатку Г*), проведено бесіди з викладачами вокалу: професорами В. Навротським, О. Стаховською, доцентами І. Лебедєвою, К. Шкуро, старшими викладачами Н. Ройтенко, Н. Піраговою та іншими.

В університетах Китаю до співбесід залучалися декан академії музики Хейлунцзянського університету Лі Ібо, викладачі університетів Ху Шю Тін, Лю Мін, Хань Фен, Ян бо Я та інші. Під час бесід, орієнтованих на розроблений опитувальний аркуш, було встановлено, що всі без винятку українські викладачі будують педагогічний процес у вокальному класі з метою вирішення художньо-інтонаційних завдань, а через їх вирішення досягають технічної досконалості виконання. Китайські викладачі надають пріоритет емоційно забарвленому виконавству і технічній майстерності. Однак, на думку викладачів, самі студенти це не завжди розуміють, тому домашня робота не має

такої ефективності, як робота з концертмейстером у класі. Концертмейстер нерідко задає тон емоційному навантаженню вокального виконавства. Отже, можемо зробити висновок, що ефективність вокальної художньо-виконавської підготовки залежить від спеціально створених умов, які підсилюють художньо-комунікативний контекст уроків вокалу: вони, здебільшого, відкриті, тобто усі студенти співають по черзі після хорошого розспівування; вдалим засобом є залучення дуетного і ансамблевого репертуару, а також робота над оперними партіями.

У питаннях про перспективи вокально-педагогічної роботи студентів, спостерігаємо деяку розрізненість у думках викладачів. Дехто на уроках вокалу взагалі оминає цю тему, не орієнтуючи на неї досліджуваний репертуар. Інші вважають, що студент на уроках вокалу опановує паралельно і вокальну методику, а це і є основним чинником педагогічної спрямованості уроків вокалу на майбутню діяльність учителя музики.

Зроблений висновок підтвердив наше припущення про існуюче протиріччя між високою регулятивною роллю художнього компонента у вокальному виконавстві, необхідністю врахуванням його в розвитку вокальної техніки і відсутністю цілеспрямованого завдання розвитку художньо-виконавської самостійності студентів та між педагогічною сутністю вокального виконавства у майбутній діяльності, слабкою педагогічною спрямованістю уроків вокалу.

Крім того, підсумки попереднього дослідження дали змогу виявити основні типові недоліки, класифікувати студентів щодо якості їх вокальної художньо-виконавської підготовки у контексті компонентної моделі.

Були виявлені такі типи недоліків:

*Природні вокально-виконавські недоліки* – слабкі вокальні дані, недоліки тембру голосу (сипатість, захриплість), маленький діапазон, слабкий слуховий контроль, нечисте інтонування, слабо розвинене ритмічне почуття. Ці недоліки спостерігаємо доволі рідко і, здебільшого, в українських студентів. Спостерігалася динаміка їх корекції у ході вокальної підготовки.

*Кінестетична скованість і спазмованість*, яка проявляється у загальній скутості тіла, особливо скутості рухів під час виступу на сцені. Вона, здебільшого, проявляється в українських студентів і є наслідком хвилювання.

*Художньо-комунікативна примітивність*. Цей недолік визначається при спостереженні за студентами під час концертного виступу. Він характеризується примітивною мімікою, жестами, умовно застосовуваними студентом. Бажання викликати комунікативний відгук залу на свою інтерпретацію образу не знаходить розуміння у слухачів. Зазначений недолік спостерігається в українських та китайських студентів однаково.

*Домінування вокально-технічного компонента виконавства*. У деяких студентів при гарних вокальних даних і технічних навичках відсутні або слабо проявляються художність інтерпретації, емоційність і чуттєвість виконання. Їх можна почути у вокальній інтонації, яка є мало виразною, монотонною, не відповідає інтонаційній драматургії словесного тексту. При цьому технічний бік виконання заслуговує уваги і високої оцінки: гарний голос, техніка володіння ним. Зазначений недолік частіше спостерігався в китайських студентах.

*Недоліки вокально-художньої компетентності*. У цьому випадку студенти демонструють слабкий кругозір в галузі вокального мистецтва, його еволюції, розвитку і специфіки вокальних шкіл, жанрів і стилів. Перш за все цей недолік втілюється в самостійній роботі студентів з сольного співу, а також у вокальній роботі зі школярами. Здебільшого він спостерігається в китайських студентів.

**На основному етапі констатувального експерименту** було розроблено критерії і показники для оцінювання стану вокальної художньо-виконавської підготовки. Ми орієнтувалися на структурну модель цього феномену і на результати попереднього етапу експерименту.

Перший компонент у нашому дослідженні мав назву *художньо-вокальна освіченість та ерудиція*. Для його оцінювання було обрано **художньо-когнітивний критерій**, який демонстрував рівень і зміст професійних знань в

галузі вокального мистецтва, орієнтацію у технологічних процесах виконавства, закономірностях художньої творчості й активність у підвищенні рівня своєї художньої освіченості, що поступово переходить в компетентність. Обираючи критерій ми керувалися тим, що знання й освіченість у сфері вокального мистецтва у професійній структурі особистості в перспективі мають досягти більш високої ланки – компетентності. Цей критерій визначався двома *показниками*: змістовим і пізнавально-мотиваційним.

– Змістовий показник відображав рівень і широту художньо-інформаційної сфери.

– Пізнавально-мотиваційний показник демонстрував стійку потребу в розширенні, поповненні і практичному використанні художньої поінформованості.

Другий компонент у дослідженні був визначений як *художньо-технологічне забезпечення вокального виконавства вчителя музики*. Для його оцінювання ми обрали **художньо-технологічний критерій**, який показував міру гармонізації та єдності художньо-емоційного й технологічно-виконавського аспектів вокального співу. При цьому наголошувалося на специфіці вокального голосу вчителя музики, а не оперного співака. Передбачалося, що гармонійна єдність технічного і художнього у вокальному співі значно важливіша саме для вчительської музично-педагогічної професії, оскільки вчителями не стають вокалісти зі справжніми вокальними природними даними, які досягли висот технічної вокальної майстерності. Цей критерій оцінювався показниками фахової спрямованості й самоконтролю.

– За показником фахової спрямованості визначалась гармонізація художнього і технічного у вокальному виконавстві. При цьому оцінювалось вільне володіння співацьким голосом і специфічними якостями вокального голосу вчителя музики у вирішенні вокально-художніх завдань.

– За показником самоконтролю визначалось уміння рефлексивної діяльності під час співу з урахуванням єдності художнього і технічного.

Третій компонент – *художньо-артистичний комплекс* – включав якості, здібності і художньо-виконавські навички. Для оцінювання цього компоненту був обраний **комунікативно-артистичний критерій**, який вимірював розвиненість та сформованість спеціальних виконавських вокально-художніх ресурсів студента, його творчих якостей та уміння використовувати цей ресурс у художньо-комунікативному процесі, спілкуванні зі слухачами, переконливій інтерпретації образу. Означений критерій визначався показниками виконавських якостей і художньої комунікабельності.

– За показником виконавських якостей визначалась наявність музикальності, артистизму, інтонаційної виразності у слові і співі, у компенсаторних засобах.

– За показником комунікабельності оцінювався емоційний досвід, здатність до співпереживання, уміння захопити і залучити художньо-творчим вокальним процесом у художньо-ігровій мобільній формі.

Четвертим компонентом моделі був обраний *професійно-спрямований мотиваційний компонент*. Оскільки його елементами були три види мотивації – вокально-виконавська, художньо-педагогічна перспектива та перспектива творчого розвитку і художнього самовираження – логічним для його оцінки було обрати **мотиваційно-творчий критерій**. Він показував ступінь інтенсивності мотиваційної сфери до художнього самовираження, пошуку можливостей для його реалізації. Передбачалося, що мотивація до вокальної художньо-виконавської діяльності зумовлена бажанням перспективи творчої самореалізації в педагогічній діяльності, зокрема, через успішність вокального розвитку учнів.

– За показником художнього самовираження оцінювалась інтенсивність потреби до розвитку своїх вокальних ресурсів у площині художньо-образного синтезу.

– За показником залучення до співтворчості оцінювались уміння і навички захопити художньо-виконавським процесом інших.

Наочно критеріальний апарат дослідження представлено у *таблиці 3.1*.



Для проведення констатувального експерименту були обрані методи оцінювання, визначені форми навчальної вокально-виконавської діяльності, де досліджувані показники проявляються найбільш рельєфно. Крім цього, використано низку тестів: тест на виявлення емпатії К. Юсупова, тест «Чи розумієте Ви мову міміки», проведено тест на з'ясування типу особистості (за К. Юнгом) і тест «Уміння говорити і слухати» (В. Маклені).

Таблиця 3.1

**Критерії і показники оцінювання  
вокальної художньо-виконавської підготовки**

№	Критерії	Показники
1	Художньо-когнітивний	Змістовий показник – ступінь і широта художньо-інформаційної сфери.
		Пізнавально-мотиваційний показник – стійка потреба в розширенні, поповненні і практичному використанні знань під час вокального виконавства.
2	Художньо-технологічний	Показник фахової спрямованості на гармонізацію художнього і технічного у вокальному виконавстві.
		Показник самоконтролю – уміння рефлексивної діяльності під час співу з урахуванням єдності художнього і технічного аспектів.
3	Комунікативно-артистичний	Показник виконавських якостей: наявність музикальності, артистизму, інтонаційної виразності у слові й співі, у компенсаторних засобах.
		Показник комунікабельності, емоційного досвіду, художньо-ігрової мобільності.
4	Мотиваційно-творчій	Показник мотивації художнього самовираження, інтенсивність потреби до розвитку своїх вокальних ресурсів у площині художньо-образного синтезу. Показник залучення до співтворчості, уміння і навички

	захопити художньо-виконавським процесом інших.
--	--

На основному етапі констатувального експерименту було задіяне 100 студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. В експерименті брали участь студенти 2, 3, 4 курсів, а також студенти-магістранти. Окремо ми розраховували результати, отримані від студентів 2 і 3 курсів, оскільки передбачалося, що з їх контингенту будуть складані контрольні й експериментальні групи у формувальному експерименті. Контингент груп складався з українських і китайських студентів. Студенти-магістранти навчалися за спеціалізацією «вокал». У подальшому експерименті вони участі не брали. Включення даного контингенту в констатуючий експеримент було зумовлене завданням *виявити динаміку росту досліджуваного феномену до закінчення навчання у ВНЗ за традиційною методикою*. Методи для всіх груп використовувалися однакові, але ускладнювався репертуар, відповідно до педагогічного спрямування старших курсів.

Окрему групу складали студенти китайських університетів: Політехнічного університету м. Шан Ду та академії музики Хейлунцзянського університету. За запропонованими діагностичними методиками (анкетування, опитування, педагогічне спостереження) до дослідження залучалися декан Хейлунцзянського університету Лі Ібо та доктор філософії освіти Політехнічного університету м. Шан Ду Ван Бін. З огляду на об'єктивні причини, ми не змогли провести дослідження зі студентами китайських університетів у повному обсязі, тому розрахунки робили окремо, в спрощеному варіанті, але орієнтувалися на визначені нами критерії та показники.

Дослідження студентів 4 курсу (бакалаврів) та додатково магістрів здійснювалося з метою визначити існуючий стан вокальної художньо-виконавської підготовки за традиційною методикою; студентів 2 та 3 курсу – визначити динаміку результативності традиційної методики.

Констатувальний експеримент проводився поетапно відповідно до обраних критеріїв, однак при впровадженні тих або інших методів одержувалася інформація відразу за низкою показників. Для зручності підрахунку і кодування одержуваної інформації в цифровий ряд було розроблено шкалу оцінювання: використавши шкалу порядку або ординальну шкалу ми додавали (за необхідності) властивості шкали відносин, за якою враховували можливість повної відсутності ознаки. Наприклад, у студента можуть бути повністю відсутні артистичні здібності, але не може не бути вокального голосу. Враховуючи, що шкали були трибальні (від «1» до «3»), кінцевий результат у цифровому еквіваленті визначався зважаючи на центральну тенденцію – середню арифметичну величину  $M$  – послідовне підсумовування вихідних величин  $X$  з наступним розподілом на загальну кількість вихідних даних  $N$ , тобто по формулі:

$$M = \frac{\sum X}{N}.$$

Дисперсія враховувалася за формулою:

$$D = \frac{\sum X^2}{N}.$$

Міра центральної тенденції – середньоарифметична – враховувалася й у випадку використання тестових методик, які мали свою шкалу оцінювання. При цьому ми додавали отримані за тестове завдання бали і за сумою всіх результатів критерію, розділеного на кількість вимірів, отримували сумарний коефіцієнт прояву показників критерію. У розробці шкал оцінювання ми також орієнтувалися на логіку семантичного диференціалу, яка припускає проміжне заповнення значень показника між двома біполярними ознаками. Наприклад, «добре володіє інтонаційною вокальною виразністю» – «погано володіє інтонаційною вокальною виразністю», де друга біполярна ознака припускає оцінку в 1 бал, а перша – у 3 бали. Для оцінювання проміжного стану застосовувався параметр шкали у 2 бали, який визначався як «нестійке володіння вокальним інтонуванням» або «недостатньо чи середньо розвинене

вокальне інтонування». У випадку зі шкалою відносин: 0 – повна відсутність показника, 1 – низький прояв показника, 2 – середній прояв показника, 3 – гарний прояв показника.

Як приклад шкали порядку наведемо шкалу параметрів оцінювання вокально-художньої компетентності і педагогічної спрямованості вокальної підготовки.

### **Шкала № 1.**

«3» бали – студенти демонструють достатній рівень теоретичних, історичних знань, культурологічних основ художнього синтезу у вокальному мистецтві; проявляють активну пізнавальну позицію на уроках; розуміють глибину образу твору; аргументовано пояснюють його головну художню ідею, виконавські завдання щодо її втілення; осмислено ставляться до поповнення свого художньо-інформаційного багажу.

«2» бали – теоретичних, історичних знань, культурологічних основ художнього синтезу у вокальному мистецтві недостатньо, однак спостерігається вміння і бажання користуватися невеликим ресурсом знань; Відсутнє глибоке розуміння драматургії визначає і поверхневу аргументацію як художньої ідеї, так і виконавських завдань щодо її втілення.

«1» бал – студенти мають дуже слабкі знання основ художнього синтезу у вокальному мистецтві, не проявляють активної пізнавальної позиції. У виконавській художній сфері опираються винятково на рекомендації і поради викладача.

### **Шкала № 2.**

«3» бали – студенти проявляють вміння передати дітям сутність образу під час розучування пісні або слухання музики на практиці з використанням художнього синтезу. На заняттях з вокалу повно й аргументовано вміють висловити свою точку зору з питань методики виконання. Демонструють напрацьовані навички і наявні знання під час педагогічної діяльності в школі й у роботі з дитячим голосом. Уміють залучити дітей і слухацьку аудиторію до художньо-образного творчого процесу вокального виконавства.

«2» бали – студенти епізодично проявляють уміння розкрити сутність художнього образу дітям, намагаються користуватися рекомендаціями методиста або викладача з вокалу; проявляють непевність у роботі з дитячим голосом, не досить переконливі в аргументації методичних питань вокального співу.

«1» бал – студенти слабо репрезентують художній образ вокального твору в роботі з дітьми, приділяють увагу розспівуванню, вивченню тексту; непевнені у виборі методики роботи з дитячим голосом; слабо пояснюють свої художні завдання і завдання в роботі з дітьми. Під час вокальної роботи не орієнтовані на педагогічну стратегію використання досліджуваного твору в школі.

Розкриємо процедуру дослідження критеріїв і показників оцінювання вокальної художньо-виконавської підготовки студентів.

Для дослідження першого критерію вокально-художньої компетентності були використані методи: анкетування, педагогічного спостереження, навчального тестування, метод оцінки незалежних суддів.

Анкета № 2 (у додатку В) містила низку питань, відповіді яких бралися до уваги при розрахунку показників першого критерію. Це питання під номерами 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20. Математичні розрахунки проводилися за різними системами залежно від виду запитання: відкрите або закрите. Загальна сума балів ділилася на кількість питань і отримувався середній бал оцінювання анкети.

Але нас цікавив і факторний показник анкети. Наприклад, питання 8 звучало так: «Які опери можна використовувати в навчальному процесі?». Серед відповідей були переконливі рекомендації на зразок: «Якомога більше, починаючи з українських композиторів»; «Тарас Бульба», «Наталка Полтавка»; російських композиторів; не складні для сприйняття опери. Були й інші відповіді, але більшість називали українські опери й опери, визначені програмою. З одного боку, враховуючи відповіді, можемо констатувати, що студенти їх знають і намагаються використовувати у своєму педагогічному

досвіді, а з іншого – спостерігаємо стереотипний підхід і некомпетентність в оперному мистецтві як синтетичному художньому жанрі, що дозволяє розвинути у дітей художньо-образний потенціал та інтерес до мистецтва. Ніхто з досліджуваних не відповів досить повно й широко, з перспективою використання художнього синтезу і багатожанровості оперного мистецтва. Обмеженість переліку рекомендованих опер можна також пояснити чітким поділом у свідомості студентів оперного мистецтва на дві категорії: опери для слухання у школі й опери для власного виконання. Зв'язку між цими двома умовними списками студенти не бачать.

Питання про улюбленого оперного героя також показало слабку орієнтацію в оперному матеріалі і стереотипному підході. Улюбленим героєм 50% назвали Кармен, 30% – Онегін або Тетяна, 11% – Отелло, по 3% – Іван Сусанін, Аїда, Петрушка. При цьому, на запитання про те, у ролі якого героя Ви могли б виступити, більшість студентів – 65% – взагалі не дали відповідь; в інших варіантах роль обраного героя не збігалася з улюбленим героєм. Але у тих поодиноких випадках, коли було запропоновано варіант відповіді, вибір ролей більш різноманітний. Студенти опиралися на виконавський досвід і називали тих героїв, арії яких уже виконувалися або якраз опрацьовувалися. Серед названих Іван Сусанін, Петрушка, Вольфрам, Онегін, Отелло, Зібель, Кармен, Наталка Полтавка. Здебільшого зазначені герої обрані у кількісному еквіваленті від 4 до 6%. Це свідчить про те, що студенти все ж користуються деякими стереотипами у відповідях, а їх загальний вокально-художній кругозір досить обмежений для вільного вибору відповідей. Характерно, що китайські студенти у виборі героя більш орієнтовані на італійську оперу, українські – на російську й українську. Освоєння європейської музики для китайських студентів є пріоритетним. Крім того, має значення і мовний фактор. Італійська мова більш м'яка, тому вона краще освоюється у співі студентами-китайцями.

Відсутність належного рівня вокально-художньої компетентності підтвердили результати відповідей на 16, 17, 18, 19 питання. Наприклад, у питанні про супутні до вокального інші види мистецтва (№ 16), відповідями

були: музичне виконавство, інструментальний вид мистецтва – 25%, театральний – 20%, художній – 15%, література – 25%, хореографія – 8%, більш повний перелік, що охоплює весь художній синтез – 2%. 5% не відповіли. Переконливим доказом слабкої вокально-художньої компетентності були відповіді на запитання про те, які опери складні для сприйняття школярів. Так, 60% досліджуваних відповіли «Не знаю», а інші – розподілилися по 10% на відповіді: залежить від віку; «Війна і мир», опери Вагнера, опери стилю експресіонізму.

Для порівняння було проведено анкетування і серед студентів-магістрантів. Результати продемонстрували більш високий рівень їх вокально-художньої інформаційності, позаяк додаткові співбесіди висвітлили, що студенти поінформовані за рахунок власної співацької практики. Це виявляється у більш повних аргументованих відповідях, у широкому знанні репертуару. Серед опер у різному контексті були згадані «Катерина Ізмайлова», «Ніс» Д. Шостаковича, «Пан Коцький», «Зима», «Весна» М. Лисенка, «Борис Годунов» М. Мусоргського, «Князь Ігор» Бородіна, всі опери Д. Верді. Однак, більш повні відповіді були представлені студентами-магістрантами з класу академічного вокалу; студенти спеціалізації «естрадний вокал» та інших спеціалізацій продемонстрували результативність наближену до відповідей студентів-бакалаврів. Це свідчить про те, що вокально-художня компетентність у цілому зрізі контингенту студентів є невисокою і не є предметом цілеспрямованого розвитку.

При підрахунку результатів анкетування у випадку, коли відповідь показувала цінності, відносини і передбачала просте формулювання, вона оцінювалася за такою логікою: 0 – відсутність відповіді; 1 бал – відповідь односкладна, негативна; 2 бали – відповідь позитивна, обмежена, неповна; 3 бали – відповідь позитивна, логічно виправдана, повна. У випадку з вільним вибором відповіді, оцінка була іншою: 1 бал – відповідь прийнята як негативна при бажаній позитивній; 2 бали – відповідь позитивна, слабо аргументована або неповна; 3 бали – відповідь позитивна, повна, аргументована. У результаті

максимальна кількість балів за виділеними питаннями анкети склала 24, середньоарифметичне від сумарних результатів за 8 питаннями = 3 бали.

Наступний метод – навчальні тести. Він припускав виконання тестових завдань за спеціально розробленою системою з урахуванням освоєного вокального репертуару з виконавської вокальної практики і курсу музичної літератури, художньої культури, методики музичного виховання. Варіант розробки навчального тесту запропонований у *Додатку Д*. Підрахунок балів здійснювався таким чином: 9, 10 правильних відповідей і завдань (з 10) – 9 балів, 6-8 правильних відповідей – 6 балів; 3-5 правильних – 3 бали. Максимальний середній бал = 3.

Метод педагогічного спостереження проводився в умовах уроків вокалу, педагогічної практики й у практикумі «Постановка дитячого співочого голосу». Педагогічне спостереження було фіксованим, використовувалася шкала оцінювання № 1 та № 2, залежно від умов. Усього вимірів було 3, тому максимальна кількість балів, які студент міг набрати за результатами спостережень, склала 9 балів.

Останній метод – метод експертної оцінки – був поставлений за результатами співбесід з викладачами музично-історичних дисциплін (О. В. Суббота, Н. Г. Кьон, В. М. Мельниченко), викладачами вокалу (І. А. Лебедева, Н. А. Ройтенко, Н. Ф. Пірагова, К. Я. Шкуро та інші), методистами (Е. П. Печерська, Т. В. Осадча, С. А. Іригіна). Викладачі надали інформацію щодо ставлення студентів до розширення своєї вокально-художньої компетентності, уміння використовувати знання на практиці, самостійно добувати потрібну інформацію, яка їх цікавить. У цьому методі максимальним балом також був «9», який у середній тенденції показує трибальний максимальний результат. Вибір шкали оцінювання із максимальним показником 9 балів був зумовлений тим, що кожний студент оцінювався трьома викладачами по різних видах навчальної діяльності.

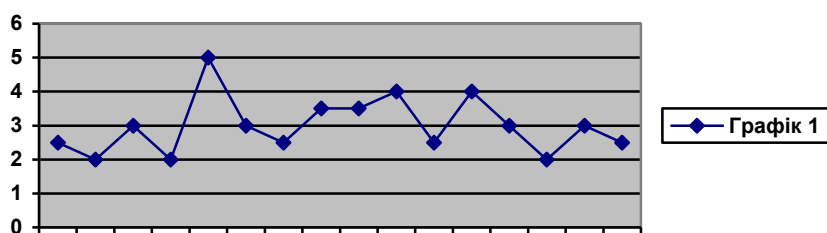
Таким чином, максимальна сума балів, виходячи із сукупності середніх величин, за результатами цього критерію могла скласти 12 балів (4 виміри по 3



бали), що давало максимальну величину  $K_f$  у 6 балів за формулою середньоарифметичної.

Суми балів за першим критерієм підраховано за опитуванням 80 досліджуваних, оскільки студенти-магістранти були включені в експеримент для одержання якісних, а не кількісних складових. Упровадження перших двох методів давало математичні параметри першого показника, інші два – другого. Приклад заповнення табличної карти досліджуваних за цим критерієм запропонований у *Додатку Е*.

*Рисунок 3.1.* демонструє розподіл результатів першого критерію за отриманим  $K_f$  у кожного досліджуваного групи 2«У» (2 курс, 16 українських студентів). З графіку зрозуміло, що гранична нижня точка представлена 2 балами, гранична висока – 5 балами. Середня тенденція коливається в діапазоні від 2,5 до 3,5 балів.  $K_f$  першого критерію в групі – 2,95; дисперсія – 0,85.



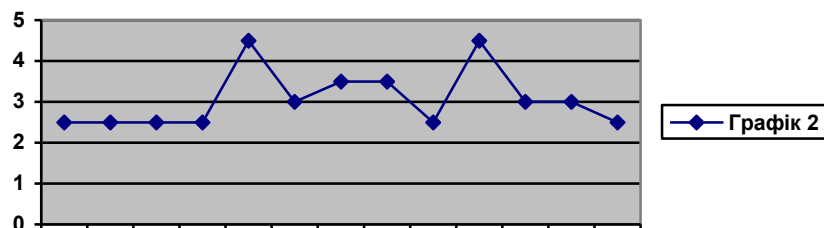
***Рис. 3.1. Графік розподілу результатів за першим критерієм групи 2«У»***

Графік рисунку 3.2 групи 2«К» (китайські студенти) показав такі результати:

$K_f$  результатів першого критерію у групі – 3,25. Середня тенденція розподілу припадає на діапазон 3-3,5 балів. Найменший результат – 2,5, найбільший – 3,5; дисперсія складає – 0,44.

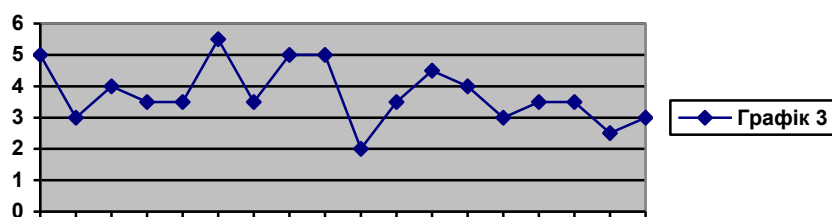
Результати студентів двох груп були практично однаковими. Незважаючи на те, що довузівська підготовка китайських студентів зазвичай є нижчою, мотивація студентів до досягнення успіху у вокальному співі зумовлює їхнє поступове вирівнювання у вокальній підготовці. Щодо критерію вокальної художньої компетентності, то елемент художності втілений цілком у пекінській опері, яку студенти вивчають у школі. Інтерес до європейської школи співу в

китайських студентів настільки великий, що показники були практично ідентичними.



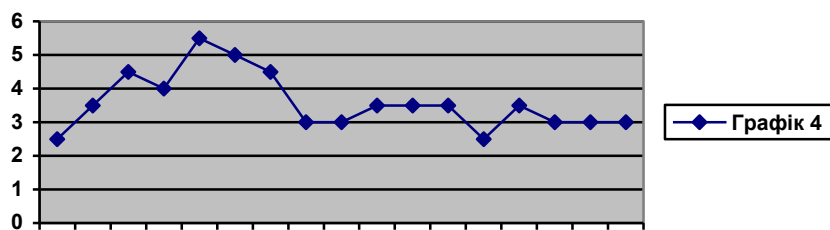
**Рис. 3.2. Графік розподілу результатів за першим критерієм групи 2«К»**

Графік групи 3«У» (рисунок 3.3) виглядає рівномірно щодо середнього розподілу результатів. К<sub>ф</sub> результатів першого критерію в групі – 3,75. Середня тенденція розподілу реалізується в діапазоні від 3,5 до 4 балів і є вищою, ніж у попередніх груп. Дисперсія складає – 0,54. Отримані показники демонструють позитивну тенденцію розвитку вокально-художньої компетентності студентів, яка, на наш погляд, зумовлена можливістю студентів працювати на практиці в школі. Мотивація до підвищення художнього кругозору, бажання відчувати себе фахівцем-педагогом із вокалу і відповідати необхідному рівню сприяють підвищенню результатів студентів групи 3«У» (3 курс, українці).



**Рис. 3.3. Графік розподілу результатів за першим критерієм групи 3 «У»**

Графік результатів групи 3«К» (китайські студенти) на рисунку 3.4. демонструє К<sub>ф</sub> результативності показників першого критерію – 3,6; тенденцію середніх показників розподілу від 3 до 4; дисперсію – 0,9.



*Рис. 3.4. Графік розподілу результатів за першим критерієм групи 3«К»*

Результати Kf сумарних результатів першого критерію групи 4«У» (8 студентів) склали 3,9; дисперсія – 0,75.

Результати Kf сумарних результатів першого критерію групи 4«К» (8 студентів) – 3,44; дисперсія – 0,44.

Крім того, отримано сумарний результат за першим критерієм у групах китайських університетів (40 осіб). Він складає 2,9. Зазначені результати не були враховані як основні чи такі, які можна зіставляти та порівнювати, оскільки китайські студенти навчаються в інших умовах і за іншими планами. Крім того, ми не мали змоги в повному обсязі самостійно здійснювати констатувальний експеримент в цих групах. Отже, отримані результати розглядалися як приблизні, на основі яких можна умовно розподілити студентів на рівні.

Крім того, для дослідження тенденції вдосконалення вокально-художньої компетентності як одного з визначальних компонентів вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, ми порахували дисперсію в групах за першим критерієм. Важливим для нашого дослідження було з'ясувати відповідність обраних методів. Той факт, що дисперсія була досить тісною, у межах від 0,5 до 0,9, свідчить про відповідність і доповнюваність обраних показників критерію, правильності методів їх діагностики. Беручи до уваги збільшення середньої тенденції розподілу при збереженні тісної дисперсії, можемо зробити висновок про поступове підвищення результативності такого критерію протягом усіх курсів.

Як було продемонстровано в описі графіків, ми вивели показник середнього розподілу результатів. Це робилося для того, щоб виявити рівневі параметри першого критерію. Оскільки результати у всіх груп були різні, ми орієнтувалися на середню тенденцію розподілу. Студентів, які їй відповідали, ми віднесли до середнього рівня. Результати показали одиничні випадки, що перевищують 8 балів (високий рівень), хто набрав нижче – віднесені до низького рівня. Розподіл студентів за рівнями: високий рівень – 15%; середній рівень – 38,75%; низький рівень – 46,25%.

Для діагностики показників **другого критерію** – «художньо-технологічна єдність» – використані такі методи й методика підрахунку:

- *педагогічне спостереження*: за трибальною шкалою оцінювання (3 рівні);

- *опитувальний тестовий листок (Додаток Ж)* передбачав питання і завдання на ієрархізацію, які оцінювалися за трибальною шкалою. При укладанні питальника було використано принцип групування питань: 3 групи по два питання об'єднувалися за змістом і типом завдань. Таким чином, максимальний результат складав 9 балів, а середній – 3 бали;

- *метод порівняння самооцінки й оцінки експертних суддів*: 3 бали – збіг оцінки; 2 – різниця оцінки в 1 бал, 1 бал – різниця оцінки в 2 бали. У цьому методі брався до уваги середній результат за трьома вимірами: під час концертних виступів; при виконанні самостійної домашньої роботи; під час роботи на уроці. У такий спосіб максимальний середній бал складав 3.

*Опитування після модульних атестацій і концертних виступів* оцінювалося за трибальною шкалою: максимальна кількість балів – 9; середній бал – 3.

Таким чином, максимальна кількість балів тенденції середніх величин М за другим критерієм співпадала з максимальною кількістю балів за першим критерієм, що робило порівняння їх результативності статистично припустимим.

Перші два методи визначали показник спрямованості на гармонізацію художнього і технічного у вокальному виконавстві; два інші – показник самоконтролю – уміння рефлексивної діяльності з урахуванням єдності художнього і технічного аспектів при занятті співом.

Отже, процедура проведення педагогічного спостереження впроваджувалася в різні форми навчального процесу, а також у роботу студентів із концертмейстером і самостійно. Ми помітили, що студенти здебільшого довго розспівуються, працюють над подихом, вчать музичний і словесний текст, працюють над складними технічними фрагментами. Робота ж над художньою інтерпретацією образу обмежувалася співом перед дзеркалом, метою якого було простежити за естетикою зовнішнього вигляду. У деяких випадках (34 % досліджуваних) нами було зауважено, що студент вдумливо працює над партією і намагається проникнути в її емоційний світ, але тільки в тому випадку, коли в класі знаходився ще хтось.

Таким чином, можемо зробити висновок, що в студентів, схильних до артистизму, художньо-образний компонент активізується тоді, коли створюються художньо-комунікативні умови, тобто є слухачі. Спостереження за самостійною роботою студентів поза полем їх зору дали змогу підмітити, що у трьох випадках студенти обговорювали драматургію образу з концертмейстером. Щодо уроків вокалу, то в більшості випадків нами було зауважено, що каталізатором художньо-виконавських завдань став педагог.

Результати підраховувалися аналогічним чином із урахуванням побудови графіків.

Опитувальний тестовий аркуш (додаток Ж) показав, що у 20% випадків студенти правильно усвідомлювали сутність художнього у вокальній підготовці, зараховували до нього роботу над осмисленням тексту і драматургії образу, передачу його не тільки співом, але й переконливою акторською грою. Деякі студенти відзначали важливість ознайомлення зі світоглядом поета, композитора, епохи. Студенти-магістранти вказували на необхідність

порівняння різних інтерпретацій і навіть прочитання образу в різних вокальних жанрах. 33% досліджуваних відносили до художнього аспекту роботи правильні елементи, але не так повно. Зокрема, вони не вказували на художньо-світоглядний та історичний фактори. 27% студентів спрощено розуміли художній контекст вокальної підготовки, обмежуючи його роботою над поетичним текстом, його чистим виразним інтонуванням. 20% досліджуваних (здебільшого студенти 2 курсу) художність розглядали або як процес, потрібний тільки в оперному мистецтві, або як якісний спів із гарними манерами, або ж як уміння поводитися на сцені.

До технічних процесів студенти віднесли винятково дихання, роботу резонаторів, подачу звуку. Ніхто з досліджуваних у своїх відповідях не пов'язав технічний процес із художнім, хоча він, власне, й зумовлює дихання, подачу звуку тощо. Сутність єдності художнього і технічного у більшості варіантів відповідей пояснювалася як гарний спів і гарна акторська гра, як відповідність акторських прийомів створеному образу, як спільність співу і руху по сцені. Технологічність єдності була відзначена тільки у 4 варіантах відповідей (4%). Їх сутність полягала у взаємодії й взаємодоповненні таких компонентів як вокальний спів, акторська гра, пластика тіла і відповідний костюм, що повинен втілювати образ героя. Виконуючи четверте завдання, яке потребувало вибору варіанту часового етапу продумування деталей художнього втілення образу, 57% студентів зазначили варіант – «коли вирішені всі основні технічні завдання»; 13% – «залежить від твору»; 15% – «коли це доцільно в роботі над твором»; 15% – «ближче до концертного виступу».

На запитання про те, які художні супутні засоби допомагають у технічній роботі, було одержано такі варіанти відповідей: немає – 23%, частково – 30%; іноді – 33%; коли все вивчене, можна вдосконалювати художність виконання – 7%; допомагають з самого початку, коли шукаєш відповідні до образу тембр та інтонацію – 1%; допомагають, коли відволікаєшся від

складнощів, думаєш і переживаєш світ героя, технічні завдання вирішуються самі собою – 6%.

Завдання на з'ясування ієрархії порядку роботи над втіленням вокального художнього образу було виконане студентами з деякими порушеннями. Внаслідок проведеного дослідження ми отримали такі результати: з неефективною послідовністю (35%), з порушенням логіки процесу (20%), з нормальною послідовністю (35%), з найкращим варіантом (10%).

*Використання методу порівняння самооцінки й оцінки експертних суддів* проводилося за допомогою заповнення картки, на якій за трибальною шкалою спочатку фіксувався результат самооцінки, а потім оцінки експерта. Дані порівнювалися, підсумовувалися бали за кожним порівнянням, вираховувалася загальна сума і середній бал. Для розрахунків бралися округлені цифри, наприклад, 1,6 бала округлялася до 2. Приклад заповнення картки пропонуємо у таблиці 3.2.

*Опитування після складання модульних атестацій і концертних виступів* припускало виявлення ставлення студентів до свого виконання безпосередньо у контексті його самоконтролю. Нас цікавило наскільки досліджуваній здатен контролювати процес вирішення технічних і художніх завдань у їх єдності.

Таблиця 3.2

### Порівняння результатів на самооцінку

Група, курс	Виміри						Результати	
	1		2		3		Сукупний бал	МΣ
2У	Ст.	Екс	Ст.	Екс	Ст.	Екс	Σ	бал
1.	2	1	2	1	3	1	5	2
2.	1	2	2	2	1	1	8	3
3.	2	1	2	1	2	2	7	2
4.	2	1	2	1	2	1	6	2
5.	2	2	1	2	1	2	7	2
6.	3	1	2	1	2	1	5	2

7.	2	1	2	1	2	1	6	2
8.	2	2	2	1	2	2	8	3
9.	3	2	3	2	2	2	8	3
10.	2	2	2	2	2	2	9	3
11.	2	1	3	1	2	1	5	2
12.	3	3	2	2	1	2	8	3
13.	3	1	3	1	3	1	3	1
14.	3	1	3	1	3	1	3	1
15.	3	1	3	1	3	1	3	1
16.	3	1	3	1	3	1	3	1

Студенти перебували в стані творчого і виконавського хвилювання, тому не завжди могли правильно оцінити свій виступ з точки зору виконаних завдань, але пояснити нам свої відчуття і ступінь самоконтролю вони були готові. Ми ставили реципієнтам лише одне питання: «Чи вдалося під час виступу контролювати своє виконання і вирішення тих завдань, які були поставлені разом з педагогом у процесі підготовки?», – але отримували різні відповіді. Їх зміст був приблизно такий: «Дуже хвилювався, відчував недоліки, але впоратися із хвилюванням не міг» (34%); «Хвилювався, але іноді вдавалося виконати задумане (технічний або художній бік)» (27%); «Здебільшого все вийшло, але співав без наснаги; дуже намагався, не було відчуття творчої свободи» (24%); «Співав з наснагою, контролював себе, вдалося вирішити всі поставлені завдання» (15%).

Параметри оцінок, отриманих під час педагогічного спостереження за другим критерієм, представлені у *Додатку 3*.

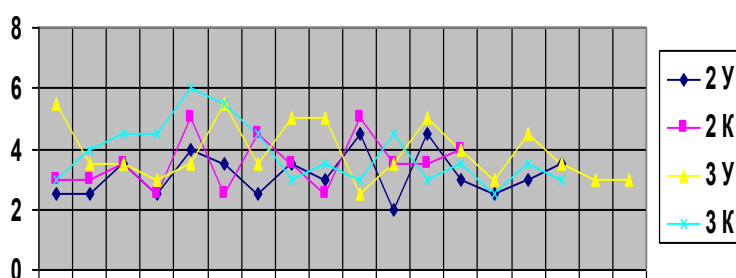
Із метою оптимізації викладу результатів графік подаємо у сукупному вигляді для чотирьох груп, контингент яких становить основу формувального експерименту. Графік представлено на *рисунку 3.5*. На графіку відображені результати чотирьох груп: 2«У», 2«К»; 3«У», 3«К».

Розрахунки також проводилися на основі середньої величини від суми набраних середніх величин за результатами чотирьох вимірів.



Як видно на графіку, група 2«У» демонструє більш низькі результати. Значно вищі результати спостерігаємо в групах 3«У» і 3«К». Кf сумарних результатів за другим критерієм у групах був таким: Кf 2«У» – 3,15; Кf 2«К» – 3,5; Кf 3«У» – 3,88; Кf 3«К» – 3,8; Кf 4«У» – 3,56; Кf 4«К» – 3,8.

Кf результатів, який ми отримали за показниками другого критерію, досліджуючи студентів-бакалаврів китайських університетів, склав 3,6. Як бачимо, він є більший за результати першого критерію.



**Рис. 3.5. Графік зіставлення результатів вимірів другого критерію в групах 2«У»; 2«К»; 3«У»; 3«К»**

Показники третього критерію – художньо-комунікативні якості – здебільшого замірялися за допомогою педагогічних спостережень, оцінки експертної групи і тестування. Були використані тести на виявлення комунікативної емпатії (І. М. Юсупов), тест «Чи розумієте Ви мову міміки», проведено тестування типології особистості (по К. Юнгу) і тест «Уміння говорити і слухати» (В. Маклені).

Логіка підрахунків результатів педагогічного спостереження і експертних оцінок була аналогічною з попередніми вимірами. Тобто, за трибальною шкалою оцінювалися педагогічні спостереження, які фіксувалися під час модульних перевірок і концертних виступів. Фіксованих спостережень було 3, що дало змогу набрати максимальну кількість балів – 9 (середній бал – 3) за показниками виконавських якостей. За трибальною системою оцінювали дані, які надали й викладачі-експерти. Оскільки констатувальний експеримент мав пролонгований характер, ми брали до уваги динаміку розвитку якостей,

підмічену викладачами, і вираховували оцінку у трьох вимірах, що дало максимальний середній бал – «3».

Результати тестування зазнали математичної адаптації до логіки наших розрахунків. Одержавши результати тестування з комунікативної емпатії (І. Юсупова), ми умовно згрупували студентів за трьома рівнями: слабка, середня (нормальна) і сильна емпатія. Це дозволило набрати за запропонованим тестом від 1 до 3 балів. Тест «Чи розумієте Ви мову міміки» ми умовно оцінювали максимально у 3 бали: переважна більшість збігів – 3 бали; середня – 2; незначна – 1 бал. Студентські відповіді за тест В. Маклені також оцінювалися за шкалою від 3 до 1 балу. При збігові результатів з основним ключем тесту досліджувані отримували 3 бали, при незначному відхиленні – 2, при великому відхиленні – 1. Таким чином, середнє арифметичне за сумою сумі трьох тестів становило 3 бали і допускало можливість статистичного порівняння з попередніми критеріями.

Останнє завдання на художньо-ігрову мобільність потребувало виконання 3 етюдів, запропонованих викладачами на уроках вокалу.

Етюд № 1. Проспівати вокаліз, змінюючи образ героя: ліричний, драматичний, жартівливо-сміховинний.

Етюд № 2. Виконати сольну партію в дуетному варіанті: різні фрази або фрагменти вокального твору представляти від імені різних героїв.

Етюд № 3. До твору, що виконується, самостійно підбирати супутні художньо-виразні засоби. Наприклад, уявити, що в руках віяло, парасолька, палиця, тощо; уявити, що стоїш біля дерева, до когось звертаєшся, поправляєш одяг, одягаєш маску, ховаєшся тощо.

Легке, природне, вільне виконання етюдів, швидка зміна образів оцінювалися у 3 бали, виконання незграбне, неприродне, але старанне – 2 бали; слабка зміна емоційних параметрів образів – 1 бал. Таке оцінювання відповідало параметрам художньо-ігрової мобільності.

Перші два виміри перевіряли показник виконавських якостей, два інші – комунікабельність, емоційність і художньо-ігрову мобільність.

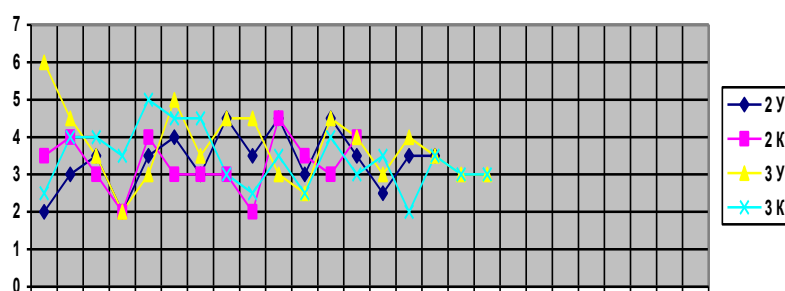
Загальні результати підрахунків показників третього критерію запропоновано в *Додатку I*.

Найнижчі результати отримано за вимірами виконаних етюдів, високі – за якості комунікативної емпатії. Оцінка якості виконавства, що має високі параметри, проявлялися слабо через відсутність навичок опори на них, установки на художнє самовираження.

Результати у кожній групі були такими: 2«У» –  $K_f = 3,4$ ; 2«К» –  $K_f = 3,2$ ; 3«У» –  $K_f = 3,7$ ; 3«К» –  $K_f = 3,4$ ; 4«У» –  $K_f = 3,9$ ; 4«К» –  $K_f = 3,2$ .

Графік розподілу результатів за чотирма групами відображений на *рис. 3.6*. На ньому чітко помітне незначне збільшення результатів у групі 3У і відсутність позитивної динаміки у студентів групи 3К. Цей факт пояснюємо використанням у діагностиці психологічних тестів, за якими китайські студенти показали значно нижчі результати, аніж студенти-українці.

Підсумок результатів коефіцієнтів показав такий розподіл досліджуваних за рівнями прояву показників третього критерію: високий рівень – 8,75%; середній рівень – 50%; низький рівень – 41,25%. Графічно результати третього критерію представлені на гістограмі *рисунок 3.6*.



**Рис. 3.6** Графік розподілу результатів за третім критерієм у чотирьох групах

У студентів китайських університетів  $K_f$  дорівнював 2,9.

Показник мотивації художнього самовираження, інтенсивність потреби до розвитку своїх вокальних ресурсів у площині художньо-образного синтезу ми визначали двома методами. Насамперед шляхом педагогічного

спостереження за студентами у колективних творчих формах роботи: у дуетному виконавстві, у створенні антуражу виконуваної пісні, у пошуку засобів виразності більш яскравої репрезентації образу. На цьому етапі увагу акцентовано на проблемі використання студентом супутніх до вокального мистецтва художніх засобів: міміки, пластики тіла, свободи рухів на сцені, уміння вести художній діалог. Найвищим балом – 3 – ми оцінювали студентів, які не тільки володіли артистичними здібностями, уміннями, оригінальністю ідей в інтерпретації образу, але й прагнули використовувати їх під час співу, уміло спрямовували свою енергетику на слухачів. У класі вокалу, як правило, буває багато студентів, які слухають урок. Нашу увагу привертав не результат, а процес роботи студента над художньою інтерпретацією образу, що здійснювався на основі використання синтезу мистецтва і прагнення активізувати всі свої творчі можливості. Цілеспрямоване спостереження проводилося тричі і дало змогу одержати максимальну середню оцінку в «3» бали.

Другим джерелом одержання оцінки був аналіз результатів самостійної роботи під час складання модульної атестації. Перед студентами було поставлено завдання, яке передбачало самостійне оформлення пісенної програми, складеної з дитячого репертуару, таким чином, щоб він отримав максимальний відгук у слухачів і дітей. Репертуар необхідно було підібрати самостійно за такими категоріями: колискові, народні дитячі пісні, пісні з мультфільмів, мюзиклів, дитяча естрада. Складаючи таку програму, студенти готувалися до її вокального виконання, продумували художньо-драматургічну цілісність і методично обґрунтовували завдання художнього розвитку дітей. Ми припускали, що самостійний принцип підготовки завдання продемонструє мотивацію студентів до художнього самовираження шляхом синтезу режисерсько-композиційного, вокально-виконавського і художньо-методичного аспектів. Результат самостійної підготовки студентів – це суттєвий показник їх мотивації до самовдосконалення, а у випадку з вокальним мистецтвом – до художньої самореалізації. Ми зумисне запропонували дитячий

пісенний репертуар, оскільки в ньому більше можливостей для вільного творчого пошуку, зокрема й художнього синтезу.

Запропонований метод також припускав оцінювання за трибальною шкалою. Однак у ньому максимальну оцінку 3 бали отримував кожний із параметрів мотивації: вокально-виконавська досконалість, авторське самовираження у композиційно-драматургічній складовій та питаннях методичної художньо-виховної діяльності.

Обробка результатів передбачала вирахування середнього арифметичного з 9 максимальних балів.

Другий метод – творчі завдання – передбачав виконання таких умов:

– прослухати музичний фрагмент і виразними рухами рук, корпусу передати характер і настрій музики (елементи ритміки);

– поєднати виразність рухів із вокальним інтонуванням; передбачалося, що спів на високому рівні показника буде самостійно проявлятися у студентів на рівні потреби;

– захопити слухачів обраними художніми засобами для спільної художньої творчості (для студентів-українців обиралися найвідоміші народні пісні, а для китайців – популярні естрадні пісні або пісні, які входять до навчального репертуару).

Кожне завдання також оцінювалося за трибальною системою і давало можливість одержати середній максимальний бал – «3».

Четвертий результат ми отримали завдяки методу експертних суддів, що підтверджували і оцінювали рівень захопленості студентів процесом художнього самовираження, сформованість умінь і навичок захопити художньо-виконавським процесом інших.

Отже, за сумою середніх арифметичних усіх вимірів за даним критерієм можна було одержати максимально 12 балів і визначити середню максимальну величину  $K_f = 6$ .

$$K_f - 2\langle Y \rangle = 3,06; K_f - 2\langle K \rangle = 2,84; K_f - 3\langle Y \rangle = 3,6; K_f - 3\langle K \rangle = 3,3;$$

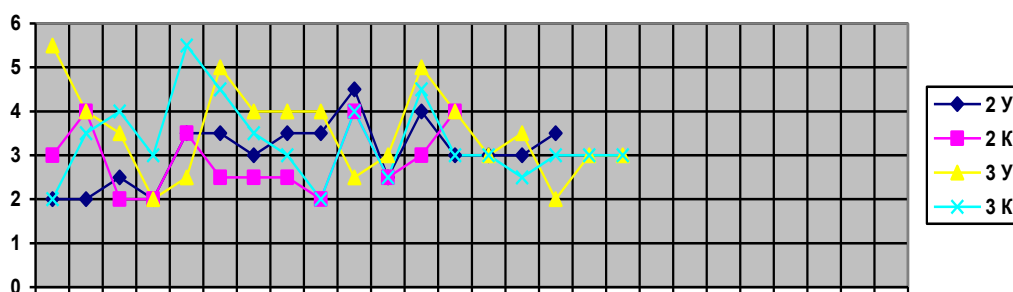
$$K_f - 4\langle Y \rangle = 3,56; K_f - 4\langle K \rangle = 2,8.$$

У студентів китайських університетів  $K_f$  дорівнював 2,7.

Результати дослідження запропоновані у *Додатку К*.

На графіку *рисунок 3.7*. відображено розподіл результатів вимірів четвертого критерію у чотирьох групах.

Подальший підсумок отриманих результатів втілено у *Додатку Л*. За математично ймовірнісним максимальним результатом загальний  $K_f$  як математичний показник сформованості вокальної художньо-виконавської підготовки одного студента міг рівнятися в максимумі 24.  $K_f$  математичного показника кожного з критеріїв міг скласти 6.



*Рис. 3.7. Графік розподілу результатів четвертого критерію.*

Результат  $K_f$  студентів китайських університетів дорівнював 2,7.

Наприкінці дослідження ми порахували окремо результати досліджуваних 4 курсу та отримані результати груп китайських університетів. З'ясувалося, що у студентів китайських університетів найнижчі результати показників за 1, 2 та 4 критеріями:  $K_f = 2,9; 3,2; 3,3$ . Щодо 2 критерію, то його  $K_f = 4,4$ . Розподіл за рівнями був таким: високий рівень не представлений жодними результатами, середній складав 14 осіб, низький – 26 осіб.

У групах 4 курсу  $K_f$  результативності у китайських студентів був найнижчим за четвертим та третім критеріями, що практично збіглося з результатами, які ми отримали з китайських університетів. Щодо українських бакалаврів, то в них показники четвертого та третього критерію значно вищі. Отримані результати підтверджують теоретичні припущення та узагальнення методичних концепцій, здійснені при порівнянні наукової спадщини

українських та китайських науковців, педагогів-вокалістів про педагогічну спрямованість та глибинність якісних художньо-творчих ознак.

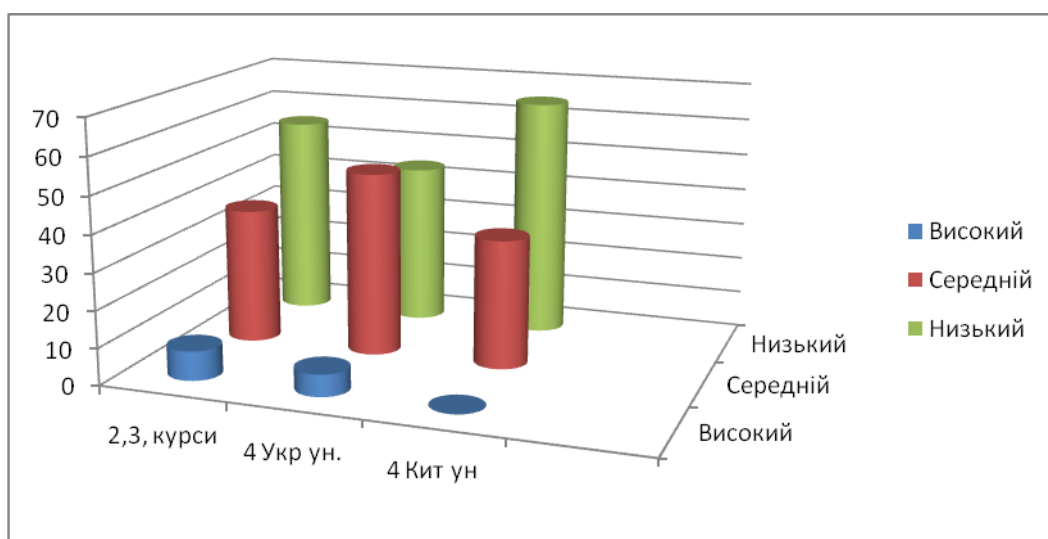
У таблиці 3.3 демонструємо результати констатувального експерименту студентів 2 та 3 курсів (сумісно) та студентів-бакалаврів, які навчалися в Україні й Китаї, з такими позначками 4 Укр. ун. 4 Кит. ун. Результати з позначкою «4 Укр. Ун.» – це сумарні результати бакалаврів ДЗ «ПНПУ імені К.Д.Уштинського». Результати з позначкою «4 Кит ун.» – сумарні результати бакалаврів Політехнічного університету м. Шан Ду та Хейлунцзянського університету.

Таблиця 3.3

**Загальні результати розподілу досліджуваних за трьома рівнями**

Рівні	2,3 курси	4 .Укр.ун	4 Кит. ун.
Високий	5(8%)	1 (6%)	0
Середній	24(37%)	8(50%)	14(35%)
Низький	35(55%)	7(44%)	26(65%)

Загальні результати розподілу за рівнями досліджуваних усіх типів груп представлено також на гістограмі *рисунок 3.8*.



**Рис. 3.8. Розподіл досліджуваних за рівнями у різних групах**

Як бачимо, в групах студентів, що навчаються в ДЗ «ПНПУ імені К.Д.Ушинського» відсоток низького рівня доволі високий, а високого рівня – низький. Наприкінці навчання за традиційною методикою у студентів-бакалаврів результати трохи покращуються завдяки середньому рівню, однак їх вибірка зовсім незначна. Додаткова інформація, що була отримана шляхом спостережень за студентами-магістрантами, які навчаються за спеціалізацією «Методика викладання музичних дисциплін», викладання вокалу також показувало незначні зміни в показниках першого та четвертого критерію. Кращими були результати за показниками другого та третього критеріїв. Результати групи студентів китайських університетів ми використовували для загальної інформації, а не для порівняння, оскільки студенти знаходилися в інших умовах і традиційні методики також були іншими.

Отже, завершуючи діагностичне дослідження, схарактеризуємо виділені рівні.

**Низький рівень** ми позначили як «**початково-базовий**», оскільки на цьому рівні ще не накопичені художньо-компетентнісні параметри, домінує досвід довузівської підготовки, якості і здібності художньо-виконавської творчості перебувають у початковій стадії розвитку. Мотивація на художньо-виконавський комплекс слабка, оскільки не осмислений художній синтез як важлива складова вокального виконавства, не сформована установка на художнє самовираження у вокальному виконавстві за специфічних умов педагогічної діяльності. Акцентована увага на технічному забезпеченні вокального виконавства.

**Середній рівень** позначений як «**мотиваційно-динамічний**», оскільки характеризується активним накопиченням навичок художнього синтезу у виконавстві, формуванням уявлень про гармонійність художнього і технічного у вокальному виконавстві, у його викладанні. Спостерігається вплив позитивної динаміки вокальної художньо-виконавської підготовки на розвиток художньо-творчих якостей, необхідних студентові-вокалістові, майбутньому вчителю



музики, формування навичок поліmodalності сприйняття й оцінювання вокального виконавства.

**Високий рівень** позначений як **«самостійно-творчий»**, оскільки характеризує самостійне оперування студентами художньо-виконавським синтезом у вокальній підготовці та педагогічній практиці; розвиненістю необхідних художньо-виконавських якостей вокаліста, свідомістю і цілеспрямованістю гармонійної єдності художнього і технічного у вокальному виконавстві; високою мотивацією до художнього творчого самовираження.

Виділені рівні стали орієнтиром для подальшого формувального експерименту.

### **3.2. Методика і зміст формувального експерименту**

Згідно з поставленими завданнями і метою дослідження у формувальному експерименті ми перевіряла ефективність запропонованої методики, яка складалася з визначених підходів, принципів, педагогічних умов, методів, що запроваджувалися поетапно і сприяли, за нашим припущенням, підвищенню рівня вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики вже на молодших курсах.

До дослідження були залучені студенти 2 і 3 курсів українських і китайських груп. Групи українських студентів були представлені кількістю 34 досліджуваних: 17 у контрольній і 17 в експериментальній групах. Групи китайських студентів репрезентовані 30 досліджуваними: по 15 студентів у контрольній і експериментальній групах. Таким чином, на початку експерименту передбачалося проведення дослідження у двох контрольних і двох експериментальних групах, склад яких був неоднорідним за курсами. У констатувальному експерименті ми не побачили великої різниці за результатами у студентів 2 і 3 курсу. Оскільки стратегія експерименту передбачала вивчення спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва у художньо-педагогічному процесі», але не було можливості його впровадження

в навчальний процес окремо для кожної групи, ми визнали можливим об'єднати дві експериментальні і дві контрольні групи. При цьому, з метою порівняння українських і китайських студентів, умовно виділяли їх в окремі групи при підрахунку результатів.

До формувального експерименту ми не мали змоги залучити студентів китайських університетів за об'єктивних причин. Проте, пропонували основні компоненти нашої методики, окремі теми спецкурсу, які були застосовані під час роботи в індивідуальному класі викладачами Хайлудзянського університету.

З урахуванням методично обґрунтованих підходів, серед яких: компетентнісний, акмеологічний, антропологічний, партисипативний і лінгвокультурний, перш за все було визначено ті форми роботи зі студентами, які дозволяли використовувати означені підходи більш інтенсивно. *Компетентнісний* підхід зумовив необхідність розробки спецкурсу, який розширив би кругозір студентів у вокальному мистецтві як художньо-синтетичному жанрі. Акцент на художній синтетичній природі вокалу з методичної точки зору в нашому дослідженні розширював виконавські можливості студентів. Оскільки найбільш синтезованим видом вокальної творчості є оперне мистецтво, спецкурс було присвячено вивченню еволюції опери як синтетичного жанру і названо «Опера як синтетичний вид мистецтва у художньо-педагогічному процесі». Така назва зумовлена еволюцією опери, вона відображає процес розвитку синтезу мистецтв, який у художньо-педагогічному досвіді майбутніх учителів музики складає ефективний педагогічний ресурс художньо-естетичного виховання школярів. Крім того, у межах спецкурсу у студентів формуються уявлення про оперний твір як систему художньо-осмислених світоглядних концептів певної історичної епохи, безпосередньої залежності жанрової і стильової еволюції опери від процесів загально-історичного розвитку. Крім того, припускається можливість підготувати студентів до використання оперного мистецтва при вирішенні завдань національного виховання школярів. Позаяк опера має також і національний контекст (історичний, етнічний), вона здатна розширити

художній кругозір, шляхом ознайомлення з жанрово-стильовими особливостями розвитку опери, зокрема дитячою оперою, рок-оперою, мюзиклами тощо.

Практична складова курсу дозволяла запровадити *акмеологічний підхід*, який був спрямований на стимулювання студентів до саморозвитку і самовдосконалення шляхом усвідомлення сутності синестезії мистецтва, інтеграції художньо-виражальних засобів тих із них, які використовуються у співі. Розширення можливостей студентів у художньому самовираженні, які репрезентовані компенсаторними засобами супутніх видів мистецтва, дозволяє відчутти себе більш упевненим, налаштовує на успішну діяльність і результативність. *Антропологічний підхід* дозволяв поетапно залучати студентів до художнього синтезу опери, оскільки позначений синтез в оперному мистецтві не виник у конкретному стилі, часовому зрізі, а розвивався поетапно. У такий же спосіб на практичних заняттях ми прагнули залучати студентів до з'ясування специфіки та етапів цієї еволюції: від комбінації вокально-декламаційних навичок у стародавніх аріях – речитативах, через синтез сміхової культури і співу, вокалу й акторської драматичної гри, співу і танцю (мюзикли, дитячі опери), співу і бойового мистецтва (пекінська опера). *Партисипативний підхід* використовувався у спецкурсі в спеціально створених вправах тренінгах, спрямованих на розвиток уміння захоплювати увагу слухачів, зацікавлювати фабулою опери, брати участь у її створенні під час творчої гри, намалювати або придумати маску до пекінської опери. *Лінгвокультурний підхід* також реалізувався у практичних заняттях: виконання вправ на вибір правильно поставленої інтонації у вокалізі, на інтерпретацію музики з різних опер та від імені різних героїв тощо.

Крім спецкурсу-практикуму в експерименті був активно задіяний виконавський блок вокальних дисциплін: вокальний клас і вокально-ілюстративний практикум, який передбачав спів під власний акомпанемент у всіх його можливих варіантах (інструментальний, руховий, ударно-ритмічний, пластико-руховий (хореографія, імітація видів діяльності)).

Основою нашої методики стали три педагогічні умови.

Перша умова – *забезпечення комплексності підходів і принципів, що сприяють інтенсифікації поліфункціональності художньо-виконавської вокальної підготовки студентів* – була впроваджена на всіх етапах експерименту. Власне, вона й забезпечувала реалізацію вищезгаданих підходів і принципів.

Друга умова – *цілеспрямоване використання художньо-педагогічного потенціалу оперного мистецтва як національно-культурного феномену* – впроваджувалася на другому і третьому етапах експерименту й в усіх формах навчання, використаних в експерименті. По-перше – це спецкурс, а по-друге – виконавська вокальна підготовка, під час здійснення якої увага акцентувалася на оперному репертуарі.

Третя умова – *активізація творчого самовираження на основі художньо-комунікативного полілогу* – активно впроваджувалася в індивідуальних вокальних формах роботи, а також в окремих практичних заняттях спецкурсу.

Розроблені умови впроваджувалися поетапно. Логіка обраних етапів була такою:

1 етап – **рефлексивно-мотиваційний**, був спрямований на осмислення художньо-синтетичної сутності вокального виконавства, педагогічного і художньо-розвиваючого потенціалу синестезії вокального мистецтва, зокрема, оперного, своїх власних художньо-виконавських можливостей і вмінь використовувати комплекс супутніх засобів виразності у процесі співу. Його основна мета – формування адекватної самооцінки художньо-творчого потенціалу у вокальній художньо-виконавській підготовці, осмислене ставлення до адекватності самооцінювання, що сприяло активізації мотивації усунення недоліків.

2 етап – **художньо-компетентнісний**, розширював пізнавальну сферу студентів щодо вокального мистецтва як синтетичного виду художнього виконавства і творчості, забезпечував на елементарному рівні освоєння навичок художньо-виконавської вокальної діяльності. Його основна мета – накопичення знань, навичок і досвіду у використанні художньо-синтетичних можливостей вокального мистецтва з метою творчого саморозвитку, формування емоційно-

образного ресурсу, що забезпечує успішність і природність художнього самовираження у співі.

3 етап – **комунікативно-виконавський**, припускав оволодіння необхідним досвідом використання вокального художньо-виконавського комплексу в діалозі з іншими учасниками (слухачами, школярами) в академічних, концертних, позааудиторних формах виконавства, у процесі роботи з дітьми. Його мета – активне формування навичок художнього діалогу зі слухачем на основі свободи і культури художнього самовираження.

Пояснимо, як саме обрані умови набували динаміки на кожному етапі. В основу методичної роботи було покладено ті конкретні принципи, які відповідали обраним підходам і забезпечували реалізацію педагогічних умов, накопичення необхідного досвіду щодо використання художнього синтезу у вокальній підготовці студентів.

**Умова перша:** *інтенсифікація поліфункціональності вокального виконавства на основі комплексності підходів і принципів художньо-творчого розвитку студентів.*

**1 етап** – активне впровадження принципу стимулювання рефлексивних процесів: самоаналізу, саморозвитку, самовдосконалення, самовираження; осмислення своїх здібностей, можливостей компенсаторного характеру; установка на вибір стратегії успіху у вокальному виконавстві з опорою на художній синтез; формування уявлень про цілісність вокального виконавства, у підключенні до виконавського процесу повного спектру творчих ресурсів і якостей особистості майбутнього вчителя музики – вокаліста; настанова на синестезію сприйняття художнього образу вокального твору, на взаємозв'язок мовної, вокальної і пластичної виразності.

**2 етап** – активне впровадження принципів культуровідповідності при формуванні художньої компетентності у вокальному мистецтві; інтеграція художньо-творчої діяльності, що поєднує технічний, фізіологічний і художньо-творчий початок; успішність вокального виконавства шляхом осмислення закономірностей еволюції художнього синтезу у вокалі; усвідомлення

перспективності використання художнього кругозору у вокальному мистецтві, успішній педагогічній діяльності.

**3 етап** – активне використання накопичених знань і навичок у художньо-виконавському діалозі; педагогічна спрямованість вокальної художньо-виконавської підготовки; накопичення досвіду художньо-мовної інтеграції і свідоме використання її у власному співі; художньо-виконавський самоконтроль (усього комплексу засобів виразності); прагнення до творчого художнього самовираження.

**Друга умова:** *цілеспрямоване використання художньо-педагогічного потенціалу оперного мистецтва як національно-культурного феномену.*

**1 етап** – умова не впроваджувалася цілеспрямовано, однак у перцептивних і виконавських процесах стимулювалася мотивація до поповнення художньо-інформаційного багажу, до необхідності орієнтації в особливостях різних вокальних шкіл, місце в них вокально-художнього синтезу.

**2 етап** – цілеспрямоване освоєння еволюції художньо-вокального синтезу в межах спецкурсу-практикуму; активізація розвитку вокальних, художньо-виконавських навичок на практичних заняттях як елементів «самоілюстрації»; озвучування тих або інших вокальних принципів оперного виконавства різних епох, шкіл, традицій.

**3 етап** – підготовка до самостійного використання художнього синтезу оперного мистецтва у виконавській і вокально-педагогічній роботі; орієнтація на національні традиції оперного мистецтва, на поліжанровість і полістилістичність опери як виду мистецтва у художньо-педагогічному процесі.

**Третя умова:** *активізація творчого самовираження шляхом художньо-комунікативного полілогу.*

**1 етап** – стимулювання осмисленого ставлення до сутності вокального співу як засобу художнього самовираження і спілкування; вироблення установки на формування власного художньо-виконавського іміджу, розкриття власних художньо-синтезованих ресурсів.

**2 етап** – осмислення педагогічного потенціалу художньо-комунікативного полілогу, заснованого на зануренні в образ героя вокального або оперного твору, внутрішнього діалогу з ним і передачі образу під час співу.

**3 етап** – реалізація принципів партисипативного підходу; залучення слухачів до виконавського творчого процесу за допомогою художньо-синтетичного комплексу самовираження; спонукання слухачів уявити себе в образі героя.

Серед методів, використаних у формувальному експерименті були: ігрові, евристичні, пошуково-пізнавальні методи; методи психологічного «занурення в образ», фізіолого-анатомічного розкріпачення; метод створення кейс-проектів на тему «Проект-опера», що синтезував режисерсько-композиційну, вокально-виконавську, художньо-пошукову, художньо-педагогічну методичну діяльність студентів. На різних практичних заняттях було також використано творчі завдання і методи, які з самого початку застосовувалися в констатувальному експерименті: прослуховування музичних фрагментів і їх подальше вираження рухами рук, корпусу, передачі характеру і настрою музики; суміщення виразності рухів із вокальним інтонуванням; цілеспрямований вибір художніх засобів для слухачів і для спільної художньої творчості. Іноді студентам для з'ясування їхньої художньо-ігрової мобільності пропонувалося виконати етюди-тренінги: «Співати вокаліз, змінюючи образ героя: ліричний, драматичний, жартівливо-сміховинний»; «Співати сольну партію у дуєтному варіанті: різні фрази або фрагменти вокального твору втілені від імені різних героїв»; «Підбирати супутні художньо-виражальні засоби до виконуваного вокального репертуару», останнє передбачало спів із використанням зазначеного предмета (тростина, віяло та інше).

Сукупність принципів, форм роботи, педагогічних умов, етапності і методів у вигляді компонентно-методичної моделі представлені на *рисунку 3.9*.

На *рисунку* показано всі основні складові методичного забезпечення підвищення рівня компонентів вокальної художньо-виконавської підготовки: підходи, педагогічні умови, у яких функціонують педагогічні принципи і методи, що впроваджувалися поетапно. Перша умова також містить

функціональний аспект, що демонструє функції, які, зі змінною інтенсивністю, реалізує перша умова, наскрізна на всіх трьох етапах.

Отже, зупинимося більш докладно на технології впровадження поетапної комплексної методики. На першому етапі були реалізовані перша і третя умови. Друга умова, зважаючи на те, що вона передбачала використання спецкурсу, упроваджувалася побічно. Основними формами роботи були індивідуально-виконавські заняття, як-от: вокальний клас, концертмейстерський клас, вокально-ілюстративний практикум, запроваджений для студентів спеціалізації «Методика викладання музичних дисциплін», а в межах нашого експерименту й для студентів експериментальної групи.

**На першому етапі – «рефлексивно-мотиваційному»** – увагу було зосереджено на всіх чотирьох компонентах, однак з опорою на формування *«художньо-технологічного забезпечення вокального виконавства»* і *«художньо-артистичного комплексу»*. Важливим на цьому етапі було забезпечити розвиток виконавських навичок, необхідних для формування вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Крім того, вирішувалося важливе питання – індивідуальний вибір стратегії успіху для кожного студента шляхом осмислення ним своїх недоліків, реальних можливостей, вибору компенсаторних художніх засобів, підвищення мотивації до саморозвитку і професійного росту.





**Рис. 3.9** Методична модель формування вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики

До експерименту були залучені викладачі і магістри, що проходять асистентську практику на кафедрі вокалу. Це допомогло розв'язати проблему індивідуального підходу до кожного студента експериментальної групи.

Спочатку необхідно було забезпечити усвідомлення студентами недоліків у вокальному виконавстві як художньо-синтетичному виді творчості. Для цього важливо продемонструвати синтетичні можливості вокального мистецтва шляхом порівняння уявлень студентів із реальними можливостями вокалу. Фактичним матеріалом дослідження стали відеофрагменти оперних творів, мюзиклів, опер-фільмів, які включені до шкільної програми і складають репертуарний багаж вокального класу у підготовці студентів. Так, перегляд фільму-опери «Кармен» у виконанні таких солістів, як Grace Vumbry, Jon Vickers, Justino Dies та інших, а також Віденського симфонічного оркестру під керівництвом Герберта фон Караяна, дав змогу студентам по-новому сприймати твори, зосередити увагу на художньо-синтетичній сутності оперного мистецтва, оскільки «фільмонизований» варіант інтерпретації опери більш рельєфно демонструє полімодальність художнього синтезу. Активний інтерес також викликав перегляд і прослуховування відеозапису оперної сюїти К. Орфа «Карміна Бурана».

Значний вплив на студентів справив прийом художньо-інтерпретаційного порівняння різних втілень трагедії В. Шекспіра «Ромео і Джульєтта». Ми запропонували студентам під час лекції фрагментарне ознайомлення з різними творами на цей сюжет: увертюри П. Чайковського, балету С. Прокоф'єва, фортепіанної сюїти, мюзиклу на музику Кіркпатрика, екранізації.

Додатково студенти здійснювали пошукову роботу. Так, вони віднайшли інформацію про те, що ще у XVIII столітті композитори і музиканти Німеччини, Франції, Італії писали музику на однойменний сюжет: Бенда (1776), Шваненберг, Румлінг (1790), Далайрак (*Tout pour l'amour, ou Romeo et Juliette – alla Comedie Italienne di Parigi*, 1792), Штейбельт (балет, 1793, постановка у Санкт-Петербурзі у 1809); Марескальки (балет, 1785), Беретті (балет 1787),

Дзінгареллі (опера, 1796); Гульєльмі, Ваккаї (опери, 1825), Гарсія (New-York, 1826) та інші.

Як відомо, великий інтерес викликає музика з однойменних кінофільмів. Найбільш популярними є саундтреки до фільму Беа Лурманна «Ромео + Джульєтта» (композитор – Craig Armstorg) і фільму Франко Дзеффіреллі «Ромео і Джульєтта» (композитор – Nino Rota). Тема любові, написана Ніно Рота у 1968 році до картини Дзеффіреллі, визнана класичною. У рік виходу фільму на екрани пісня «What is a Youth» (words by Eugene Walter) посіла перше місце серед низки найпопулярніших, а композитор і аранжувальник Генрі Манчіні зробив свою інтерпретацію оригінальної мелодії Ніно Рота – Love Theme From Romeo and Juliet, створивши на її основі ще один варіант пісні – «A Time for Us» (words by Larry Kusik and Eddie Snyder). Зараз обидві обробки входять до репертуару багатьох співаків і оркестрів. Наприклад, повний саундтрек «Franco Zeffirelli's Romeo and Juliet» в оригінальному звучанні (composed and conducted by Nino Rota) у 1998 році був випущений на компакт-диску, а остання редакція музики Ніно Рота представлена у виконанні Празького філармонічного оркестру.

Після перегляду і порівняння різних варіантів творів студенти дійшли висновку, що для сучасного школяра найцікавішими є екранізації відомих творів, при чому не оперних спектаклів, а музика у них – образ-настрій, тло, на якому відбуваються події. Однак, вражаючим є мюзикл, у якому вокальне мистецтво найбільш синтезоване і впливає комплексно на весь спектр, модус художнього сприйняття, підсилюючи емоційність переживання образів.

Після таких переглядів увагу студентів було спрямовано на власні можливості художньо-виконавського синтезу. Для цього запропоновано відомі вокальні твори репрезентувати в іншій інтерпретації: у балетній, народній, сучасній естрадній, як мюзикл, рок-опера. Такі «ремікси» дозволили студентам розкріпачитися, оскільки зміщували увагу з вокально-технічного аспекту виконання на художньо-евристичний. Невимушена обстановка гри, жарту, розваги підсилювала ефект свободи творчого пошуку. Хтось вміло

експериментував зі співом під час руху, танцю, хтось виразно показував настрій, хтось фантазував на тему «Міні-лібрето пісні, романсу, вокалізу» чи придумував фабулу розвитку образів, хтось не справлявся ні з чим, оскільки міг тільки повторити завчене виконання.

Наступним завданням було переведення вже реалізованої форми творчого розкріпачення у свідому творчо-рефлексивну площину. Студенти повинні проаналізувати свої можливості й адекватно оцінити їх. Для цього на розгляд майбутніх педагогів запропоновано класифікацію недоліків, за якою вони повинні зіставити свої недоліки із зазначеними типами.

Ми не ставили перед собою завдання вдосконалення техніки вокального співу. Враховуючи, що у вокальній педагогіці береться до уваги: психологічна основа вокального співу, яка визначає технічну складову як самодостатню у вокальній підготовці співака; значення концепції свідомого моделювання енергетичного фонаційного процесу (В. Юшманов); синтез свідомого і несвідомого (Л. Дмитрієва); ми все-таки дотримувалися точки зору, що для вчителя музики, на відміну від оперного співака, слід орієнтуватися на рефлекторно-автоматичний пошук технічного прийому на основі художнього наміру (В. Морозов). Це дає можливість майбутньому вчителю оптимізувати процес вокальної ілюстративної роботи з дітьми, тобто забезпечити художньо-емоційне розуміння образу твору.

Тому головна настанова на цьому етапі – зосередити увага студентів на єдності технічного і художнього, свідомого й емоційного як єдиного психічного процесу вокального співу. Не втручаючись активно в методику і техніку вокалу, ми пропонували використовувати технологію «стильового розспівування», яка полягає в частій зміні художньо-стильового методу виконання. Для прикладу був запропонований фрагмент великого концерту в Пекіні, на якому дівчинка вміло змінювала манеру виконання одного твору: від стилю пекінської опери, народної манери, оперної академічної, до сучасного виконання, зокрема й репового виконання. Це викликало надзвичайно бурхливу реакцію у слухачів і привернуло увагу інших дітей. Ми ж показали студентам

можливості використання вокального голосу вчителя у різних стилях і жанрах, що, на наш погляд, є дуже важливим в педагогічній практиці уроків музики і позаурочних виховних заходах.

Інтерес у студентів викликав тренінг «Порівняй себе з героєм опери». Завдання передбачало виконання таких процедур:

- Сісти на стілець, розслабитися, спокійно подихати і закрити очі.
- Уявити себе у колізії подій якогось оперного лібрето.
- Втілити образ героя (із запропонованого списку) усіма можливими художніми способами виразності, крім співу.
- Подивитися фрагмент ілюстрованого твору і порівняти супутні засоби з тими, які використовує співак-актор.

Цей складний тренінг передбачав попередню підготовку: потрібно було записати кілька оперних фрагментів, які склали репертуарний список. Для виконання цього завдання студенти мали змогу користувалися новими інформаційними технологіями, зокрема ресурсами Internet.

Цікаво, що низка образів ілюструвалася студентами практично однаково, з однаковою мімікою, жестами, виразом обличчя. Це жіночі ліричні образи Травіати, Аїди, Снігурки, Тетяни та драматичні чоловічі образи – Князь Ігор, Борис Годунов, Іван Сусанін. Відрізнялися і чітко вгадувалися образи Фігаро, Карася.

Студентам було цікаво спостерігати один за одним. Але ще цікавішим виявився перегляд свого виступу у записі. За підсумками запропонованих технік був зроблений висновок про те, що вокальний спів буде нецікавим для дітей, якщо він не підкріплений компенсаторними засобами виразності інших видів мистецтва, однак, їх використання має бути адекватним образу, відповідати культурі поведінки на сцені й у той же час переконливим.

Успішними були також вокальні етюди біля дзеркала, виконання завдань на оформлення уявлюваного сольного виступу, при якому студенти повинні підібрати костюм, можливий атрибут, описати мізансцену, виконати інші

творчі завдання, які на даному етапі стимулювали студентів до пошуку власних творчих ресурсів для художнього самовираження.

На заняттях ілюстративного практикуму активно використовувалася методика самоакомпанементу – співу під власний акомпанемент, оскільки такий вид діяльності є основним у роботі вчителя. При цьому, ми просили студента виконати такі завдання: поміняти характер акомпанементу (штрих, темп) відповідно до зміни характеру розспівування, вокалізу або нескладної пісні; спробувати представити акомпанемент у звучанні симфонічного оркестру або електронних музичних інструментів, тобто осучаснити його. Такі завдання можуть поставати перед учителем у його практичній роботі.

Як бачимо, запропоновані методи відповідали доцільним на цьому етапі принципам і педагогічним умовам.

Ці компоненти вокальної художньо-виконавської підготовки у нашій методиці були задіяні саме на першому етапі, оскільки для їхнього розвитку було потрібно багато часу.

Однак, розвиток будь-якої якості і прищеплювання яких-небудь навичок вимагає від студента необхідного комплексу знань. Для реалізації цієї мети було розроблено спецкурс-практикум «Опера як синтетичний вид мистецтва у художньо-освітньому процесі». Скорочений варіант програми запропоновано у *Додатку М (повна версія-[223])*.

Така форма роботи була впроваджена на другому, **«художньо-компетентнісному»** етапі експерименту. На цьому етапі домінувало завдання формування компоненту *художньо-вокальна освіченість і ерудиції*, а також паралельно вирішувалося завдання формування основ *професійно-спрямованого мотиваційного компоненту*.

Навчальна програма зі спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва у художньо-освітньому процесі» спрямована на підвищення художньої компетентності майбутніх учителів музики на основі виокремлення оперного мистецтва як синтетичного жанру. Еволюція опери віддзеркалює процес розвитку синтезу мистецтв, якій у художньо-педагогічному досвіді майбутніх

учителів складає ефективний педагогічний ресурс художньо-естетичного виховання. У програму включені теми, що орієнтують на засвоєння педагогічного потенціалу синтетичності оперного мистецтва. Тематика програми курсу розкриває жанрово-стильові аспекти розвитку оперного мистецтва, які відображають особливості оперних шкіл Італії, Франції, Австрії, Німеччини, Угорщини, Росії, України. **Мета** курсу – опанування новітніми концепціями історії опери; знайомство студентів з розмаїттям стильових тенденцій оперного мистецтва та особливостями оперних шкіл Італії, Франції, Австрії, Німеччини, Угорщини, Росії, України. При цьому ареал національних шкіл може збільшуватися в залежності від наявності нотного та відео-матеріалів.

Відомо, що театр перейняв на себе функцію носія системи духовних цінностей та виразника актуальних ідей сучасності з моменту свого народження в Афінах класичного періоду і зберігав її й за часів Середньовіччя, і в епоху Ренесансу, і за часів Нової та Новітньої історії. Для розмовної драми (з неї розпочався шлях театру як усвідомленої відокремленої художньої системи) жанрово-стильова еволюція була процесом накопичення ідейного, тематичного та образного потенціалу та ускладнення системи виразних засобів. Збагачена духовним і художнім досвідом попередніх епох розмовна драма увійшла до опери в якості словесно-драматичної основи (лібрето). Залишаючись первісним носієм змісту оперного твору: теми, ідеї, типу розробки сюжету, образної системи, стилю мовлення окремих персонажів, – словесно-драматична основа, відіграє визначальну роль у створенні іманентно музичного тексту опери. Вагомість функції словесно-драматичної основи зумовила введення до курсу тематичних підрозділів з докладним аналізом жанрового генезису опери, а також наступні методологічні засади розкриття тем. Еволюційні процеси жанрової системи опери та процес стильових змін розглядається комплексно:

- з урахуванням історичних, політичних і соціальних впливів;
- у взаємодіях і взаємозв'язках із процесами розвитку духовності, культури;

– прикметною є взаємодія з жанрами словесності та музично-театрального мистецтва.

Курс побудовано таким чином, щоб зосередитися на жанрово-стильових процесах і суттєвих впливах, які дозволяють простежити на прикладі оперного мистецтва формування та зміну провідних художніх течій часу. Зрушення у жанровій системі простежуються послідовно, починаючи з комічної опери – найбільш демократичного жанру, який у попередню добу склав альтернативу репрезентативній серйозній опері у таких її різновидах, як італійська опера-серія та французька лірична трагедія.

Запропонований курс розрахований на поєднання теорії з музичним аналізом партитур, переглядом відео-версій і театральних вистав опер, як і порівняльний аналіз різних постановок одного й того ж твору.

Курс включає лекційні, семінарські і лабораторні заняття. На лекціях висвітлювався історичний матеріал, викладалися основні положення та узагальнені підходи до вивчення європейської оперної історії та національної пекінської опери. Семінари присвячувалися закріпленню основного матеріалу, тренуванню самостійних навичок аналізу окремих оперних творів. Лабораторні заняття мали на меті ознайомлення та оцінку виконавських версій окремих оперних творів, їх перегляд і спільне обговорення. Додатковий ілюстративний матеріал містить фотографії оперних декорацій, фрагментів з пекінської опери.

Для закріплення матеріалу, удосконалення навичок студенти повинні систематично, протягом усього курсу виконувати програму самостійної роботи. Домашні завдання включають відвідування оперних вистав, прослуховування оперних творів, роботу з клавірами та з музикознавчою літературою, написання двох письмових контрольних робіт на задані педагогом теми з матеріалу курсу.

Програма курсу складається з 1 кредиту (36 годин), з яких 10 лекційних, 10 практичних і 16 – самостійна робота та індивідуальні консультації.

Ми розуміли, що вивчення оперного мистецтва не є окремою складовою дисципліни «Історія музики», тим часом, в оперному мистецтві закладений важливий педагогічний потенціал, який сприяє формуванню компонентів



вокальної художньо-виконавської підготовки студентів, з одного боку; з іншого боку розширює їх компетентність у використанні оперного мистецтва в роботі з дітьми. До співробітництва на цьому етапі експерименту була залучена доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії, кандидат педагогічних наук О. Суббота.

Вирішуючи завдання формування *професійно-спрямованого мотиваційного компоненту*, ми виходили з того, що розширення художньої компетентності в області оперного мистецтва додасть учителеві впевненості у спілкуванні з дітьми під час педагогічної практики уроків музики і світової художньої культури. Цьому сприяє ознайомлення з операми, які не включені до шкільних програм і до програм вивчення у курсі «Історія музики», наприклад, тематика лекцій по пекінській опері, дитячої опери як жанру, інші. Особливий інтерес викликає у студентів можливість використання сучасних синтетичних оперних жанрів у розвитку художнього сприйняття у дітей. Для цього ми використовували метод драматургічного аналізу засобів художнього синтезу в розвитку героя. Студент повинен був проаналізувати всі компоненти такого синтезу і пов'язати з характером образу і його еволюцією. Так, наприклад, у сучасній пекінській опері використовується техніка зміни масок прямо під час співу залежно від того, від імені якого героя виконується музика або від того, як змінюється настрій і характер героя.

Серед завдань цього етапу були виокремлено такі:

- зробити порівняльний аналіз різних національних шкіл становлення оперного мистецтва.
- визначити окремі вокальні партії, які можуть бути використані для вокального виконавства та застосування у навчальному процесі школи.
- створити термінологічний словник та включити до нього основні терміни, поняття, що відносяться до становлення та еволюції оперного мистецтва.
- здійснити порівняльний аналіз сучасної та академічної опери.

– зробити художній аналіз декорацій до репродукцій опер з точки зору їх застосування у навчальному процесі з дітьми.

– добір прикладів художньо-технічних засобів, що осучаснюють оперне мистецтво.

– Визначення переліку опер, які мають яскраво виражений національний характер.

Методичного значення набули теми стосовно жанру дитячої опери. Студенти усвідомили низку важливих питань стосовно використання педагогічного потенціалу дитячої опери. По-перше, що музика для дітей має свою специфіку, яка враховувалась в усі часи, мала своє відображення в усіх музичних жанрах: інструментальних, вокальних, оркестрових, оперних; що феномен дитячості та пов'язаний з ним художньо-творчий та композиторський процес обумовили створення музичної дитячої семантики. Класичними зразками професійної музичної літератури для дітей є «Нотний зошит Анни Магдаліни» Й.-С. Баха, «Дитяча симфонія» Й. Гайдна, «Дитячий альбом» для фортепіано і збірка дитячих пісень П. Чайковського, «Альбом для юнацтва», пісні і хори Р. Шумана, інші твори.

До жанрової форми дитячої опери, повністю заснованої на семантиці дитячості, відносяться тільки два різновиди опери: опера для дітей від 2-х до 12-ти років і опера, що виконується дітьми. Крім того, у художній текст «дорослих опер» також можуть бути включені елементи дитячості у залежності від тексту та лібрето оперного твору.

Важливою інформацією для майбутнього вчителя стало те, що джерелами виникнення дитячої опери є фольклорні ігри, свята, музичні вокальні твори для дітей, дитячий театр (наприклад, український Вертеп). В Україні, зокрема, поширені ігри: хороводи зі співами («Гра в залізного ключа або вовка», «Гра в бобра», «Савка», «Рак-неборак», «Горобейко»). Прикладом застосування народної казки та українського музичного фольклору у створенні дитячих опер «Коза-Дерева», «Пан Коцький», «Зима і Весна» М. Лисенка, «Ріпка» В. Сокальського, «Лисичка, Котик і Півник», «Івасик Телесик» К. Стеценка.

Дитяча опера – це особливий естетико-семантичний тип музичного мислення, тип змісту, що має на увазі особливі прийоми формоутворення, свою діалектику, драматургію, власну жанрову логіку. Їй властиві особливі умови виконання, що відображають своєрідність художньої комунікації, а найбільше – умовність, фантазія, співтворчість зі слухачем, сміхова фабула, карнавальність. Умовність у дитячій опері зближує з ігровою, нерідко сміховою, функціями; вона створює «театр переживання» і «театр уявлення».

У межах практичних занять був застосований кейс «Проект-опера». Студенти мали створити імпровізований проект, у якому давали завдання створити коротке лібрето з усіма супутніми поясненнями до застосування художнього синтезу засобів виразності. Тема лібрето визначалася самостійно кожним студентом. Письмова форма була схематичною та не перевантаженою інформацією. Важливою була ідея створення героїв опери і пропонувалися до їх образів художньо-виражальні засоби. Це створювало синтез кейс-проекту та художньої гри. Презентація свого лібрето з поясненнями зараховувалася у загальному заліку отримання балів за складання модулів. Приклад розробки уроку «Пекінська опера» представлений у *Додатку Н*.

Третій етап експерименту – **«комунікативно-виконавський»** – співпав з періодом активних практичних занять на спецкурсі.

На цьому етапі цілеспрямовано формувався *професійно-спрямований мотиваційний компонент*, а також розвивався *художньо-артистичний комплекс*, оскільки третя умова передбачала активну художньо-комунікативну діяльність і технології, які застосовувалися на цьому етапі, стимулювали емпатію, акторські здібності і енергетичний художній імпульс, без якого неможливим є переконливий спів, що вселяє співпереживання в слухачів.

Спираючись на концепції вокальної педагогіки китайських учених, що присвятили свою діяльність вивченню методики сприйняття пекінської опери (Бу Гуолінг, Ін Фалу, Лянь Юнь, Сює Сяоцінь), українських музикознавців, чії наукові дослідження стосуються оперного жанру і вокального співу у театральному мистецтві (Л. Кияновська, Ю. Єлісовенко), учених в області

музичної педагогіки, зокрема вокальної, чия увага звернена на комунікативний аспект вокального виконавства (Л. Азарова, О. Єрошенко, Л. Василевська-Скупа, М. Панченко, Е. Ручьєвська, Н. Швець), ми поставили важливе методичне завдання перед студентами: співати не тільки так, щоб «вживатися в образ героя», вважати і відчувати себе героєм, від імені якого співається твір або оперний фрагмент, а так, щоб слухач відчув себе цим героєм.

Вирішення такого завдання вимагає особливо гострої уваги до навичок художньої комунікації у процесі співу. В експерименті це завдання вирішувалося за допомогою художньо-ігрових тренінгів, вокально-акторських етюдів; вправ на інтонаційний синтез, а також ряду творчих завдань, які ґрунтувалися на методі вокально-інтонаційного діалогу. Пропонувалися такі завдання:

1. Зосередити увагу на головних сюжетних лініях казкових опер, основних поворотах в історії героїв, визначити, якими виразними засобами підкріплені образи, якими мальовничими ілюстраціями вони можуть бути доповнені.

2. Визначити найбільш характерні інтонаційні обороти вокальних партій у дитячих операх, в операх на міфологічні, фантастичні сюжети, повторити голосом інтонаційно значущі у характері образу обороти, синхронно підключаючи весь можливий арсенал засобів виразності з більшою яскравістю і переконливістю. Пропонувалися «Руслан і Людмила» М. І. Глинки, «Садко» і «Снігурка» Н. А. Римського-Корсакова, «Чарівна флейта» В. Моцарта, «Орфей і Евридіка» К. Глюка, «Юланта» П. І. Чайковського, «Коза-дереза» Н. Лисенка, «Любов до трьох апельсинів» С. С. Прокоф'єва.

3. Визначити значення слова в оперних партіях шляхом інтонаційно-лінгвістичного аналізу з метою визначення смислових інтонаційних точок.

4. Визначити й охарактеризувати значення костюма і декорацій до опер. Для цього пропонувалися наступні:

«Парсифаль». Ескіз декорації до опери Р. Вагнера. Художник П. Жуковський;

«Загибель Богів». Ескіз декорації до опери Р. Вагнера. Художник М. Брюкнер;

Ескіз костюма Брунгільди в опері «Валькірія» Р. Вагнера. Художник К. Е. Дешлер;

«Летючий Голландець». Ескіз декорації до опери Р. Вагнера. Художник М. Брюкнер;

Декорації до опери «Вільгельм Телль». Сцена з опери Дж. Россіні.

Ескіз декорацій до опери Белліні «Норма»;

Ескіз декорації до опери В. А. Моцарта «Чарівна флейта»;

«Орфей і Евридіка». Сцена з опери К. В. Глюка у сучасній постановці (музичний фестиваль у Флоренції).

«Юлій Цезар». Заключна сцена з опери Г. Ф. Генделя (постановка 1727).

Режим доступу до ресурсу запропонованих ілюстрацій: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_music/5668](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/5668) (Енциклопедія Кальєра).

Серед вправ тренінгів були запропоновані такі:

1. У процесі співу елементарних вокальних оперних партій звертатися до слухача з різними інтонаціями в голосі: як до співрозмовника, як до співучасника; як до стороннього спостерігача, як до учня, якому показують манеру співу.

2. У процесі співу вокалізу або розспівування підключати супутні засоби виразності, звертаючись до обраного конкретного слухача, залучаючи його до дуетного співу або до дії, як це іноді роблять артисти естради.

3. Співати елементарні поспівки, дитячі пісні з підключенням «енергетичного ресурсу», спрямованого на уявлюваних школярів.

Головне завдання таких вправ – розвиток навичок залучення до художньо-виконавського процесу слухачів, глядачів, уміння вести з ними діалог під час співу. На даному етапі в рамках спецкурсу окремим засобом був проект-урок «Пекінська опера у школі» (приклад проекту Урок-опера *Додаток Н*). Це був колективний проект, українські і китайські студенти спільно брали участь у його створенні. Була переглянута велика кількість відео-матеріалів

через мережу Internet (Відео-матеріал представлений у відео-додатку на CD-диску). Підключення пекінської опери до художнього досвіду як українських, так і китайських студентів є ефективним засобом розвитку вокальної художньо-виконавської підготовки, оскільки вчить розуміти мову синтезу мистецтва. Важливим був метод порівняння і пошуку аналогій з пекінською оперою. Студенти з України згадували сцени фольклорних свят, карнавальні ходи, зокрема Венеціанський карнавал, який також має свої образи-маски, що символізують типові риси людей періоду виникнення даного свята. Хтось згадував театр тіней, хтось музику К. Сен-Санса «Карнавал тварин», паралелі були досить несподіваними. Цей метод аналогічний методу діалогу культур і сприяє більш глибокому розумінню образів вокальних і оперних творів інших культур. Важливою частиною етапу було залучення до художнього полілогу. Даний метод ми використовували на основі лекційного матеріалу спецкурсу, а саме з опорою на знання різних вокальних шкіл, оперних жанрів і стилів.

Так, аналізуючи виконуваний італійський репертуар, ми робили установку на те, що формування національної італійської вокальної школи пов'язане з історичним стилем *bel canto*, їй передував тривалий шлях розвитку, що завершився народженням нового жанру – опери, який увібрав усе найкраще, що нагромадилося за століття у народному, церковному і світському музичному мистецтві. Характерною являється гнучкість мелодії, яка є наслідком ритмічної і динамічної різноманітності народних пісень, і це стало основою академічного співу. Мова йде про різні народні плачі, ліричні пісні, пісні танцювального характеру, сициліани, тарантели та інше). Існують і фонетичні особливості італійської мови, що сприяють вокальному співу. До них відноситься незмінність звучання голосних по відношенню до будь-яких сусідніх приголосних, з частим подвоєнням сонорних приголосних, перед якими звучання голосних вимагає високо піднятого неба, з відсутністю складних звукосполучень, активністю артикуляції. Ці тонкощі є особливістю італійської вокальної школи, тому в рамках художнього полілогу стратегія

роботи зі студентом при вивченні італійського репертуару передбачає необхідним збагнення особливостей італійської мови, італійських народних пісень, танців, образів та інших художніх атрибутів музичної культури. Важливо також враховувати існування різних шкіл усередині самої італійської школи як родової, наприклад, флорентійська школа, римська, венеціанська, неаполітанська. Кожній з них властиві особливості, що мають у якості своїх джерел і національні культурні традиції міст-регіонів, а також прадавні традиції, які виникали при становленні шкіл. Так римська школа характеризується пишністю, помпезністю постановок, що має свої причини, пов'язані з імперською історією Рима. Що стосується флорентійської школи, то студентам слід знати, що ідея створення опери зародилася саме у Флоренції, наприкінці XVI століття. Своєрідними авторами цього створення є меценати – графи Джованні Барді і Якопо Корей. Їм удалося об'єднати кращих представників і просвітителів свого часу. Ідея полягала в тому, щоб відійти від законів нідерландської поліфонічної школи і усвідомити жанр, що поєднує флорентійських поетів, музикантів, філософів у творчому пошуку відтворення давньогрецького синтетичного спектаклю. На їхню думку, вокальні візерунки спотворюють поетичний текст. Родоначальникам флорентійської опери були композитори Якопо Пері, Джуліо Каччині, а також поет Оттавіо Ринуччині. Студенти часто виконують музику Каччині, але не знають, що він є представником флорентійської школи, яка вимагає дуже дбайливого ставлення до поетичного тексту. Саме текст стає атрибутом художньої комунікації у вокальному виконавстві. Методичний акцент ми робимо на тому, що текст повинен бути виразно точно вимовлений і проінтонований таким чином, щоб слухач, який не знає італійської мови, міг зрозуміти, про що співається у творі.

Таким чином, в процесі формувального експерименту були запроваджені усі компоненти нашої системи: педагогічні умови, принципи, підходи, методи та організаційна форма – спецкурс-практикум.

### 3.3 Аналіз результатів дослідної роботи

Узявши за основу результати констатувального експерименту за кожним студентом та підсумувавши їх з урахуванням розподілу до тієї або іншої групи, отримаємо початкові вихідні дані.

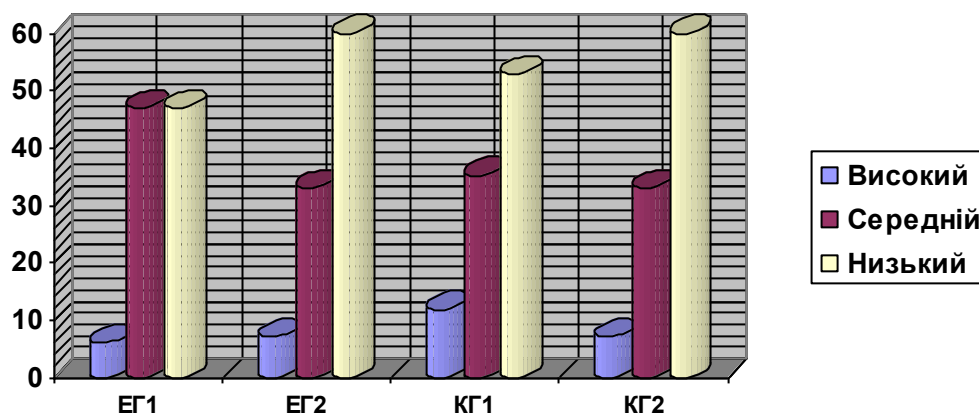
Контрольна група № 1 (українці) (надалі КГ1): високий рівень – 2 досліджуваних (11,8%); середній рівень – 6 досліджуваних (35,3%); низький рівень – 9 досліджуваних (52,9%). Усього 17 досліджуваних.

Контрольна група № 2 (китайці) (надалі КГ2): високий рівень – 1 досліджуваний (7%), середній рівень – 5 досліджуваних (33%), низький рівень – 9 досліджуваних (60%). Усього 15 студентів.

Експериментальна група № 1 (українці) (надалі ЕГ1 – високий рівень – 1 досліджуваний (6%), середній рівень – 8 досліджуваних (47%), низький рівень – 8 досліджуваних (47%). Усього 17 досліджуваних.

Експериментальна група № 2 (китайці) (надалі ЕГ2) – високий рівень – 1 досліджуваний (7%), середній рівень – 5 досліджуваних (33%), низький рівень – 9 досліджуваних (60%). Всього 15 досліджуваних.

Початкові результати, що були використані для порівняння під час експерименту, запропоновані у гістограмі *рисунку 3.10*.



*Рис. 3.10 Початкові результати розподілу досліджуваних по рівнях*



Під час констатувального експерименту нас цікавила також кореляція між обраними критеріями. Для цього було обрано групи 3 курсу, оскільки в них сформованість показників більш яскраво виражена, особливо за першим критерієм – вокальна художня компетентність.

Коефіцієнт рангової кореляції обчислювався за формулою кореляції Спірмена:

$$R_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)},$$

де  $\sum d^2$  – квадрат суми різниці рангів порівнюваних пар, а  $N$  – число пар порівняння.

Результати кореляції показали, що між *першим* і *другим* критеріями існує дуже тісний взаємозв'язок, оскільки у 40% випадків збігалися результати, в інших випадках кореляція складала 0,98.

Між *першим* і *третьим* критеріями також існує тісна кореляція – 0,96. Це можна пояснити тим, що під час формування вокальної художньо-виконавської компетентності формується досвід, який сильно розвиває необхідні якості. Можна також припустити, що якості поступово кристалізуються як професійно-необхідні, тому вони пов'язані з художньою компетентністю у виконавстві. Ми не можемо стверджувати, що висока художня комунікативність буде цілком збігатися із загальною комунікативністю.

Між *першим* і *четвертим* критеріями кореляція складала – 0,98.

Кореляція між іншими критеріями була доволі тісною, але менш інтенсивною, у межах 0,7 і 0,8. Таким чином, критерій вокально-художньої компетентності найбільш сильно корелює з іншими. Це цілком закономірно, оскільки він охоплює найбільш повно весь художньо виконавський комплекс у вокальній підготовці студентів. Крім того, отримана кореляція свідчить про те, що досліджуваний феномен «вокальна художньо-виконавська підготовка» є інтегрованим системно-структурним утворенням, компоненти якого тісно

пов'язані між собою, а підвищення одного з компонентів зумовлює підвищення рівня всієї системи.

Для завершення всіх формувальних процедур, які впроваджувалися поетапно з використанням певних умов, розроблених принципів і підходів, методів і технік, здійснено діагностику результатів, спрямовану на виявлення ефективності проведеної експериментальної роботи. Діагностування здійснювалося шляхом цілеспрямованого одноразового педагогічного спостереження студентів на уроках вокалу, під час ілюстративного практикуму, на підсумкових практичних заняттях зі спецкурсу. Серія творчих завдань, аналогічних до тих, які використовувалися в констатувальному експерименті, педагогічні тести, підсумкова контрольна робота обговорювалися у дискусійній формі. Ідентичними також були шкали оцінювання результатів і оцінювання експертів.

Математико-статистичні підрахунки засвідчили динаміку росту досліджуваного феномену за критеріями у контрольних і експериментальних групах. Результати представлені у таблицях 3.4; 3.5; 3.6; 3.7. Таблиця містить отримані наприкінці формувального експерименту результати за кожним критерієм. Для наочності знову було обрано величину  $K_f$ , тобто середній математичний показник у групі. Так, згідно з даними таблиці в експериментальній групі ЕГ1 «У»  $K_f$  результативності першого критерію зріс з 3,38 до 4,8; другого – з 3,61 до 4,4; третього – з 3,7 до 4,4; четвертого – з 3,47 до 4,6. Отже, загальна сума зросла з 14,17 до 18,2. Середній результат підвищився на 1 і дорівнював 4,55, що, за нашими розрахунками, відповідає середньому рівню. Порівняно з КГ 1 «У» це більший результат. Однак, у цій групі також спостерігаємо зміни і в умовах традиційної методики: Так,  $K_f 1$  зріс з 3,29 до 4,  $K_f 2$  зріс з 3,47 до 3,97;  $K_f 3$  зріс з 3,47 до 3,67;  $K_f 4$  зріс з 3,2 до 3,5. Загальне збільшення дорівнює 0,55.

Порівняльні результати експериментальної групи ЕГ1 «У» Таблиця 3.4

2 У	Kf результатів прояву критерію 1		Kf результатів прояву критерію 2		Kf результатів прояву критерію 3		Kf результатів прояву критерію 4		Σ Kf Сума усіх Kf результатів прояву критерії		Середній результат			Рівні	
	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	Різниця	До початку	На прикінці
Зрізи															
1	2	4	2,5	3	3	3	2	3	9,5	13	2,38	3,25	+0,87	Н	Н
2	2	4	2,5	4	2	3,5	2	3	8,5	14,5	2,13	3,62	+1,49	Н	С
3	3	4	3,5	4	4	4,5	3,5	4	14	16,5	3,5	4,12	+0,62	С	С
4	3,5	5,5	3,5	4,5	4,5	5,5	3,5	5,5	15	21	3,75	5,25	+1,5	С	В
5	4	5,5	4,5	5	4,5	6	4,5	5,5	17,5	22	4,4	5,5	+1,1	С	В
6	3	4,5	3	4	3,5	4	3	4,5	12,5	17	3,13	4,25	+1,12	Н	С
7	2	4,5	2,5	4	2,5	3,5	3	4,5	10	16,5	2,5	4,12	+1,62	Н	С
8	2,5	4,5	3,5	4,5	3,5	4	3,5	4	13	17	3,25	4,25	+1	Н	С
9	5	6	5,5	6	6	6	5,5	6	22	24	5,5	6	+0,5	В	В
10	3,5	5	3,5	5	3,5	5	4	6	14,5	21	3,62	5,25	+1,63	С	В
11	5	6	5	5	4,5	5	4	6	18,5	22	4,62	5,5	+0,88	С	В
12	5	6	5	5,5	4,5	5,5	4	5	18,5	21	4,62	5,25	+0,63	С	В
13	3,5	4	3,5	4	3,5	4	3	4	13,5	16	3,38	4	+0,62	Н	С
14	4	5,5	4	5	4	5	4	5,5	16	21	4	5,25	+1,25	С	В
15	3	3,5	3	3,5	3	3	3	3,5	12	13,5	3	3,37	+0,37	Н	Н
16	3,5	5,5	3,5	5	3,5	5	3,5	5,5	14	21	3,5	5,25	+1,75	С	В
17	3	3,5	3	3	3	3	3	3	12	12,5	3	3,12	+0,12	Н	Н
Середні показники	3,38	4,8	3,61	4,4	3,7	4,4	3,47	4,6	14,17	18,2	3,55	4,55	+1	Н	С

. Порівняльні результати експериментальної групи КГ1 «У»

Таблиця 3,5

2 У	Kf результатів прояву Кр.1		Kf результатів прояву Кр.2		Kf результатів прояву Кр.3		Kf результатів прояву Кр.4		Σ Kf Сума усіх Kf результатів прояву критеріїв		Середній результат Σ Kf — N			Рівні	
	До початку	На при кінці	До початку	На при кінці	До початку	На при кінці	До початку	На при кінці	До початку	На при кінці	До початку	На при кінці	Різниця	До початку	На при кінці
1	2,5	3	2,5	2,5	2	2,5	2	2,5	9	10,5	2,25	2,62	+0,35	Н	Н
2	3	3,5	3,5	4	3,5	3,5	2,5	2,5	12,5	13	3,13	3,25	+0,12	Н	Н
3	5	6	4	4,5	3,5	3,5	3,5	3,5	16	17,5	4	4,37	+0,37	С	С
4	2,5	3,5	2,5	2,5	3	3	3	3,5	11	12,5	2,75	3,12	+0,37	Н	Н
5	3,5	4,5	3	4	3,5	3,5	3,5	4	13,5	16	3,37	4	+0,63	С	С
6	2,5	3	2	2,5	3	3	2,5	2,5	10	11	2,5	2,75	+0,25	Н	Н
7	4	4,5	4,5	5,5	4,5	5	4	5	17	21	4,25	5,25	+1	С	В
8	3	4	3	4	3,5	3,5	3	4	12,5	15,5	3,13	3,87	+0,74	Н	С
9	3	3,5	3,5	4	4,5	5	4	4,5	15	17	3,75	4,25	+0,5	С	С
10	4	5	3,5	4	3,5	3,5	3,5	3,5	14,5	16	3,62	4	+0,38	С	С
11	3,5	4	3	3	2	3	2	2,5	10,5	12,5	2,62	3,12	+0,5	Н	Н
12	3,5	3,5	3,5	3,5	3	3	2,5	2,5	12,5	12,5	3,13	3,13	0	Н	Н
13	5,5	6	5,5	6	5	5,5	5	6	21	23,5	5,25	5,87	+0,62	В	В
14	2	2,5	2,5	2,5	3	3	2,5	3	10	11	2,5	2,75	+0,25	Н	Н
15	4,5	5	5	5	4,5	5	5	5	19	20	4,75	5	+0,25	В	В
16	3,5	4	4,5	5	4	4	4	4	16	17	4	4,25	+0,25	С	С
17	2,5	3	3	3	3	3	2	2,5	10,5	11,5	2,62	2,87	+0,25	Н	Н
Середні показники	3,29	4,02	3,47	3,97	3,47	3,67	3,2	3,52	13,55	15,17	3,25	3,8	+0,55	Н	С

Порівняльні результати експериментальної групи ЕГ2 «К»

Таблиця 3.6

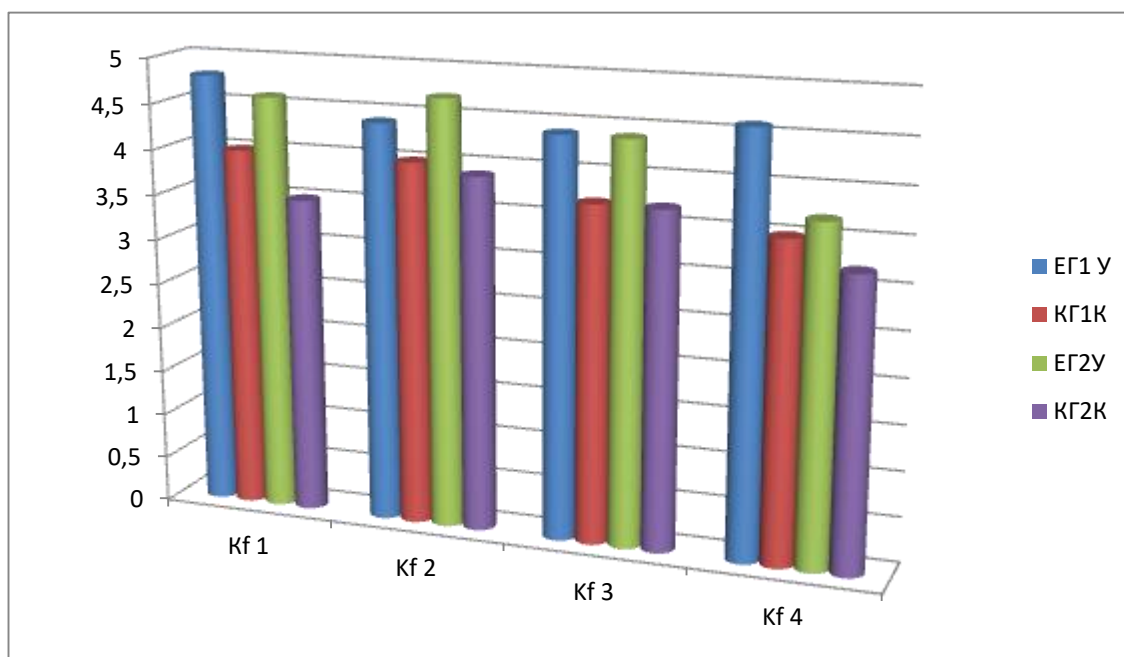
2 У	Kf результатів прояву Кр.1		Kf результатів прояву Кр.2		Kf результатів прояву Кр.3		Kf результатів прояву Кр.4		Σ Kf Сума усіх Kf результатів прояву критеріїв		Σ Kf Середній результат Σ Kf — N			Рівні	
	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	Різниця	До початку	На прикінці
1	2,5	4	3,5	4,5	3	4	2	2,5	11	14,5	2,75	3,62	+0,88	Н	С
2	2,5	3,5	2,5	3	2	3	2	2	9	11,5	2,25	2,87	+0,63	Н	Н
3	2,5	3,5	2,5	4	2	4	2	3	9	14,5	2,25	3,62	+1,38	Н	С
4	4,5	6	5	6	4,5	6	3,5	4	17,5	22	4,4	5,5	+1	С	В
5	3	5,5	3,5	5	3,5	5,5	4	5,5	14	21,5	3,5	5,37	+1,87	С	В
6	3	4,5	3,5	4,5	2,5	3,5	2,5	3	11,5	15,5	2,88	3,87	+1	Н	С
7	2,5	3,5	3	4	2,5	3,5	2	3	10	14	2,5	3,5	+1	Н	Н
8	4	5	4,5	6	3,5	5,5	3	4	15	20,5	3,75	5,12	1,37	С	В
9	5,5	6	6	6	5	6	5,5	5,5	22	23,5	5,5	5,87	+0,37	В	В
10	4,5	5,5	4,5	5	4,5	5	3,5	4,5	17	20	4,25	5	+0,75	С	В
11	3,5	5	3,5	5	3,5	5	4	5	17,5	20	4,4	5	+0,6	С	В
12	3,5	4,5	3	4,5	2,5	3,5	2,5	2,5	11,5	15	2,88	3,75	+0,87	Н	С
13	2,5	3,5	3	3,5	3	3,5	3	3	11,5	13,5	2,88	3,37	+0,5	Н	Н
14	3,5	4,5	3,5	5,5	3,5	4,5	3	3,5	13,5	18	3,38	4,5	+1,12	Н	С
15	3	4,5	3,5	4	3	4	3	4	12,5	16,5	3,13	4,12	+1	Н	С
Середні показники	<b>3,36</b>	<b>4,6</b>	<b>3,5</b>	<b>4,7</b>	<b>3,9</b>	<b>4,4</b>	<b>3</b>	<b>3,7</b>	<b>11,07</b>	<b>17,4</b>	<b>3,09</b>	<b>4,35</b>	<b>+1,26</b>	<b>Н</b>	<b>С</b>

Порівняльні результати експериментальної групи КГ2 «К»

Таблиця 3.7

2 У	Kf результатів прояву Кр.1		Kf результатів прояву Кр.2		Kf результатів прояву Кр.3		Kf результатів прояву Кр.4		Σ Kf Сума усіх Kf результатів прояву критеріїв		Σ Kf Середній результат Σ Kf — N			Рівні	
	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	До початку	На прикінці	Різниця	До початку	На прикінці
1	2,5	2,5	3	3	3,5	4	3	3	12	12,5	3	3,12	+0,12	Н	Н
2	2,5	2,5	3	3,5	4	4,5	4	4	13,5	14,5	3,38	3,62	+0,24	Н	С
3	4,5	4,5	5	5	4	4,5	3,5	3,5	17	17,5	4,25	4,37	+0,13	С	С
4	3	3	2,5	3	3	3	2,5	2,5	11	11,5	2,75	2,87	+0,13	Н	Н
5	3,5	4	4,5	4,5	3	3,5	2,5	3	12,5	15	3,13	3,75	+0,62	Н	С
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3	3,5	2,5	3	12,5	13,5	3,13	3,37	+0,24	Н	Н
7	3,5	4	4	4	4	4	3	3	14,5	15	3,62	3,75	+0,13	С	С
8	3,5	3,5	4	4	4	4,5	3,5	3,5	15	15,5	3,75	3,87	+0,13	С	С
9	4,5	4,5	4,5	5	4	4	4	4	17	17,5	4,25	4,37	+0,12	С	С
10	5	5	5,5	6	5	5	4,5	4,5	20	20,5	5	5,13	+0,13	В	В
11	3	3	3,5	4	3	3,5	3	3	12,5	13,4	3,13	3,75	+0,62	Н	С
12	3	3	3	3	2,5	3	2	2,5	10,5	11,5	2,62	2,87	+0,25	Н	Н
13	3,5	3,5	4,5	4,5	4	4	4,5	4	16,5	16	4,12	4	-0,12	С	С
14	3	3	2,5	2	2	2	2,5	2	10	9	2,5	2,25	-0,25	Н	Н
15	3	3	3,5	3	3	3	3	3	12,5	12	3,13	3	-0,13	Н	Н
Середні показники	3,5	3,5	3,8	3,86	3,46	3,73	3,2	3,2	13,8	14,3	3,45	3,6	+0,12	Н	С

На *рисунку 3.11.* наочно розглянуто порівняння Kf результативності в групах за кожним критерієм.



**Рис. 3.11. Порівняння Kf результативності в групах**

Отже бачимо, що Kf результативності в експериментальних групах більший, аніж в контрольних. Крім того, найбільші результати отримані за показниками першого критерію за рахунок інформаційної насиченості методики та її змістового компоненту – оперного мистецтва.

У *таблиці 3.8* представлено порівняльні результати двох типів груп за рівнями, а також порівняльні математичні результати середньої величини різниці Kf сформованості компонентів вокальної художньо-виконавської підготовки. Обчислено величину M – медіану ряду різниць отриманих шляхом порівняльних збільшень. Отриманий показник дуже важливий, оскільки сам фактор підвищення рівня у групі загалом може змінитися, а може й ні, а ось середньоарифметичний показник може більш точно відобразити кількісну сторону позитивних або негативних змін. В окремих випадках ми одержали у контрольній групі незначні негативні зміни, що можуть свідчити про вплив факторів, які погіршують якісні характеристики вокальної художньо-

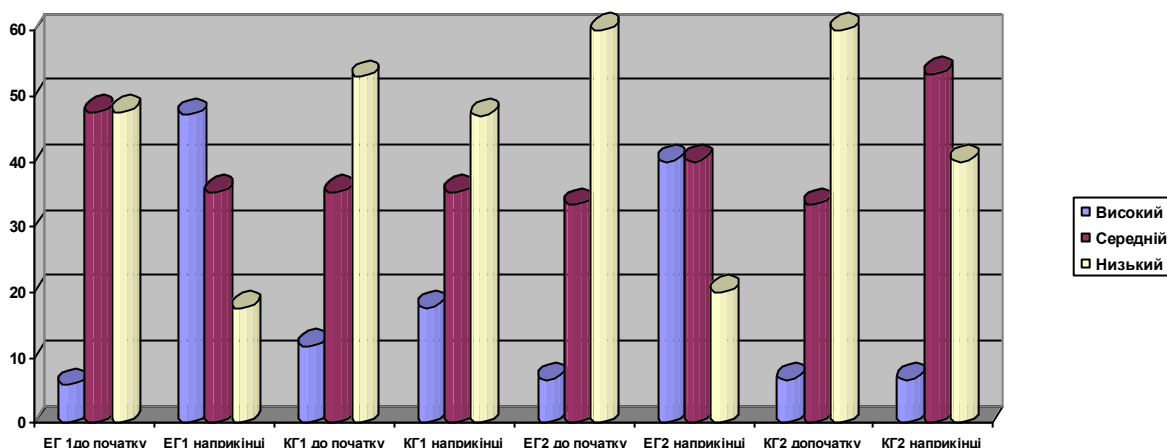
виконавської підготовки. Дослідивши цей феномен, ми встановили, що причинами стали: фактор здоров'я, професійні проблеми з голосом, сильна мотивація до фортепіанної підготовки тощо.

Таблиця 3.8

### Порівняльні результати

Рівні Зрізи	Е №1 У				К №1 У				Е №2 К				К №2 К			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	5,9	8	47,1	2	11,8	3	17,7	1	6,7	6	40	1	6,7	1	6,7
Середній	8	47,5	6	35,3	6	35,3	6	35,3	5	33,3	7	40	5	33,3	8	53,3
Низький	8	47,5	3	17,6	9	52,9	8	47	9	60	3	20	9	60	6	40

Графічно динаміка результативності представлена також на гістограмі *рисунку 3.12*.



**Рис. 3.12. Порівняльні результати після експериментальних і контрольних груп до початку і після експерименту**

З гістограмі *рисунку 3.12* видно значні зміни в експериментальних групах: збільшився відсоток досліджуваних високого рівня з 5,9% до 47,1% в EG1 і з 6,7% до 40% в EG2. Також зменшалися показники низького рівня: з 47,5% до 17,6% в EG1 і з 60% до 20% в EG2. У контрольних групах таких змін не відбулося. Крім того, результати групи KG2 (китайські студенти) практично не змінилися.



Порівняння результативності отриманих даних за сумарним значенням у кожній групі показує, що найбільш позитивну динаміку продемонстрували студенти експериментальної групи ЕГ2«К» тобто китайські студенти. Їх сукупний Kf результативність дорівнював 1,25. У контрольній групі китайських студентів зміни практично немає. Це підтверджує наше припущення про те, що китайські студенти мають сильну мотивацію до технічного аспекту співу, до розвитку свого голосу. Ті студенти з Китаю, які були учасниками експериментальної групи, зазнали сильного впливу застосовуваних методик. Їх внутрішній художньо-емоційний потенціал активно проявлявся в тих завданнях, які припускали повну свободу дій, рухів, інтерпретацій, фантазій. рівно, виконувати вказівки вчителя. Крім того, опора на пекінську оперу викликала особливу зацікавленість серед студентів-китайців.

Щодо українських студентів, то медіана також була значною, її різниця між експериментальною і контрольною групами склала 0,45. Водночас можемо констатувати позитивні зміни у контрольній групі і говорити про існуючу тенденцію підвищення художньо-виконавських навичок у вокальній підготовці. Однак, динаміка змін у контрольній групі не така висока, як в експериментальній.

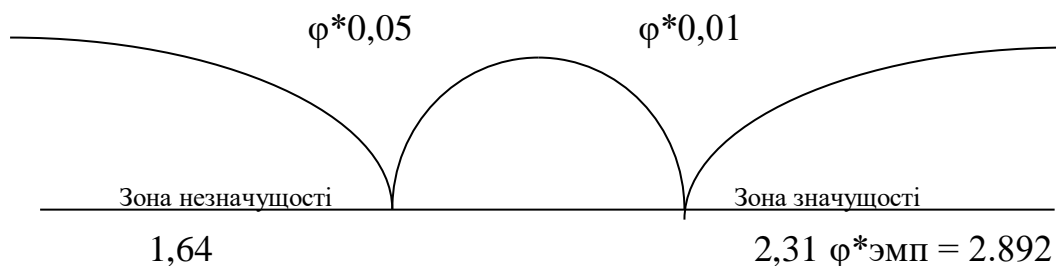
Результативність методики також було перевірено за критерієм Фішера. Для цього було використано запропоновану систему підрахунків порівняння двох гіпотез в он-лайн режимі <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>.

Для здійснення підрахунків на основі отриманих результатів було сформульовано дві гіпотези:

H<sub>0</sub>: Доля досліджуваних в ЕГ, у яких помічено високий результат не перевищує долю осіб групи КГ, у яких також заакцентовано високий результат.

H<sub>1</sub>: Доля досліджуваних в групі ЕГ, у яких визначено високий результат перевищує долю осіб групи КГ, у яких також наявний високий результат.

Ми склали таблицю та отримані данні занесли в пропонований чотирикутник. Результати виявилися такими:  $\phi^*_{эмп} = 2.892$



**Рис. 3.13. Полігон емпіричного значення за Фішером**

Отже, отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  знаходиться в зоні значущості. НО відхиляється.

Найбільші результати за компонентами і оцінюючим їх критерієм спостерігалися у показниках компонента «художньо-вокальна освіченість і ерудиції», який оцінювався художньо-когнітивним критерієм. Медіана результативності за даним критерієм (сукупний результат двох експериментальних груп) склала 1,3, що більша, ніж при оцінюванні інших компонентів: «художньо-технологічне забезпечення вокального виконавства вчителя музики» з художньо-технологічним критерієм – 1; компонент «художньо-артистичний комплекс» з артистично-комунікативним, особистісним критерієм – 0,6; «професійно-спрямований мотиваційний компонент» з мотиваційно-творчим критерієм – 0,9. Висока результативність за четвертим критерієм пояснюється тим, що методика експерименту була спрямованою на інтеграцію вокальної художньо-виконавської підготовки до педагогічної траєкторії.

## Висновки до третього розділу

У результаті проведеного експериментального дослідження, яке здійснювалося в межах випереджального етапу, констатувального та формувального експериментів було сформульовано такі висновки:

1. Пілотажне дослідження дозволило визначити основні типові недоліки вокальної художньо-виконавської підготовки студентів, виявити її еталонні характеристики, обґрунтувати критерії і показники для констатування рівня сформованості її компонентів у майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. Серед недоліків було виявлено: слабкі природні вокально-виконавські можливості; кінестетичну скутість і спазмованість; художньо-комунікативну примітивність; домінування вокально-технічного компоненту виконавства; обмеженість вокально-художньої ерудиції та компетентності.

2. Для реалізації констатувального експерименту відповідно до визначених компонентів було обрано такі критерії: художньо-когнітивний, компетентнісний; художньо-технологічний, виконавський; артистично-комунікативний, особистісний; мотиваційно-творчий, діяльнісний. Їх показники відповідали за визначення міри, ступеню, рівнів сформованості кожного з елементів компонентної структури.

3. Внаслідок впровадження експериментальних діагностичних процедур було визначено стан вокальної художньо-виконавської підготовки студентів українських та китайських університетів, охарактеризовано його рівні. Для отримання даних, що засвідчуватимуть ефективність традиційних форм та методів роботи, розподіл студентів за рівнями здійснювався окремо для студентів 2,3 курсів та студентів-бакалаврів. *Низький* рівень визначався як «початково-базовий», йому відповідали 55% досліджуваних 2,3 курсів, 44% бакалаврів ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» та 65% за представленими сумарними даними університетів Китаю. *Середній* рівень означений як

«мотиваційно-динамічний», йому відповідали 37% від загального числа досліджуваних 2,3 курсів, 50% бакалаврів (ПНПУ), 35% бакалаврів (Китай). *Високий* рівень визначався як «Самостійно-творчий», йому відповідали 8% досліджуваних 2,3 курсів, 6% бакалаврів(ПНПУ) від загальної кількості, 0% бакалаврів (Китай). За оцінкою китайських експертів, низькі показники пояснюються слабкою поінформованістю китайських студентів в галузі оперного мистецтва, умовною, символічною емоційністю виконання, що знижує показники визначених художніх якостей; слабкою орієнтацією та умотивованістю до педагогічної роботи.

4. Формувальний експеримент проводився поетапно. Етапи були визначені таким чином, щоб кожна з обраних педагогічних умов виступала в новому, більш ускладненому варіанті. В експериментальних групах було виокремлено такі етапи:

Перший етап – **рефлексивно-мотиваційний**. Його метою було формування у студентів навичок адекватної самооцінки творчого потенціалу у вокальній художньо-виконавській підготовці на основі осмислення художньо-синтетичної сутності вокального виконавства загалом.

Другий етап – **художньо-компетентнісний**, метою якого було накопичення знань, навичок і досвіду у використанні художньо-синтетичних можливостей вокального мистецтва на основі розширення пізнавальної сфери студентів в галузі вокального мистецтва як синтетичного виду художнього виконавства і творчості.

Третій етап – **комунікативно-виконавський**. Його метою було стимулювання активного художнього діалогу зі слухачем на основі свободи і культури художнього самовираження; накопичення досвіду використання вокального художньо-виконавського комплексу в діалозі з іншими.

5. Упровадження динамічно ускладнюваних педагогічних умов, нових підходів, серед яких лінгвокультурний і партисипативний, розробленого авторського спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва у художньо-освітньому процесі», спеціально розроблених етюдів-тренінгів і вправ, кейса

«Проект-опера», було отримано результати, що підтверджують ефективність розробленої комплексної методики. Так, результати ЕГ1 на високому рівні збільшилися від 5,9% до 47,1%; на середньому змінилися від 47,5% до 35,3%, за рахунок збільшення високого рівня, а низький рівень змінив показники у бік зменшення від 47,5 % до 17,6%. В ЕГ2 високий рівень змінився з 6,7% до 40%, середній – з 33,3% до 40%, а низький – з 60% до 20%. Результати контрольних груп були значно нижчими.

Математико-статистична обробка даних підтверджує ефективність і значні зміни, що відбулися в результаті впровадження методики в експериментальних групах.

## ВИСНОВКИ

У дисертації актуалізовано проблему художніх аспектів виконавської підготовки майбутніх учителів музики, теоретично обґрунтовано та введено у науковий обіг поняття «вокальна художньо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики». Вирішення питання щодо формування її компонентів здійснене на засадах компаративістського підходу до теоретичних положень українських та китайських науковців.

1. Аналіз, зіставлення та узагальнення поглядів українських та китайських науковців щодо проблем вокально-виконавської діяльності в контексті музичної педагогіки продемонстрував низку спільних та відмінних рис, дав змогу зробити висновок про можливість взаємного доповнення концептуальних положень та методичних розробок щодо вокальної виконавської підготовки вчителя музики на засадах художньої сутності вокального мистецтва та художньо-творчої основи вокальної підготовки студентів, орієнтації на культурно-інформаційну ерудованість, художню компетентність та особистісну культуру вчителя музики.

2. Теоретичне дослідження вокального мистецтва у контексті концепцій творчої діяльності висвітлило консолідуючу, професійно-сміслову функцію мотиваційної сфери особистості у вокальному виконавстві. Мотиваційна сфера стає регулятором у формуванні компонентів вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, якщо вона спрямована на потребу в творчій самореалізації і спонукає на досягнення навиків художнього самовираження.

3. Вокальна художньо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики є процесом формування біфункціонального художньо-синтезованого виконавського комплексу, спрямованого на реалізацію поліхудожнього і полімодального ресурсу вокального мистецтва в музично-педагогічному процесі на основі засвоєння художньо-культурних детермінант і особливостей

вокальної творчості, художнього самовираження, оволодіння вокальним голосом і художньо-виконавськими засобами інших видів мистецтва, фахової умотивованості особистості вчителя на реалізацію музично-розвиваючої і художньо-естетичної функцій вокального мистецтва в музично-освітньому процесі. Як фахове утворення, цей різновид підготовки включає такі компоненти: художньо-вокальна освіченість і ерудиція; художньо-технологічне забезпечення вокального виконавства; художньо-артистичний комплекс; художньо-виконавська професійна умотивованість.

4. У ході дослідження було обґрунтовано та експериментально доведено педагогічний потенціал оперного мистецтва як засобу розвитку творчої особистості майбутніх учителів музики, підвищення рівня їх вокально-художньої компетентності за рахунок набуття досвіду використання в навчальному і педагогічно-виробничому процесі опери, яка поступово еволюціонує, стає новим мистецтвом художнього синтезу, адже поєднуються традиції та сучасність, національне й світове, суспільно-історичне та індивідуально-особистісне, академічна усталеність і технологічна інноваційність, що створює нові проєкції її застосування в мистецькій освіті.

5. Критерії й показники відповідали компонентній моделі й передбачали: *художньо-когнітивний критерій*, який мав змістовий та пізнавально-мотиваційний показник; *художньо-технологічний*, який оцінювався за допомогою показника фахової спрямованості на гармонізацію художнього і технічного у вокальному виконавстві та самоконтролю; *комунікативно-артистичний*, який оцінювався показником виконавських якостей та показником комунікабельності; *мотиваційно-творчий*, що включав такі показники: мотивацію художнього самовираження; залучення до співтворчості. Застосування критеріїв та їх показників під час констатувального експерименту дали змогу визначити рівні сформованості вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: «початково-базовий»; «мотиваційно-динамічний»; «самостійно-творчий».

б. Формувальний експеримент довів ефективність розробленої методики, яка будувалася: на застосуванні компетентнісного, акмеологічного, партисипативного та лінгвокультурного підходів; відповідних педагогічних принципів; поетапного впровадження педагогічних умов; розробленого спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва у художньо-освітньому процесі»; застосування оригінальних методів та технік їх реалізації.

Найбільш вдалою виявилася група методів пізнання та художнього сприйняття: вербалізація фабульно-драматургічного розвитку образу, перцептивний аналіз, демонстраційно-образне зіставлення відеоряду й музичного матеріалу, робота з інтернет-ресурсами, самоспостереження, самоаналіз, спрямованість на художньо-виконавський синтез, кейс «Проект – опера»; група методів активної творчої діяльності й самовираження: ігрові тренінги, етюди, віртуальні завдання, образне розспівування. Успішність пропонованого методичного забезпечення підкріплювалася авторським спецкурсом, акцентом якого було практичне засвоєння студентами національних особливостей опери та динаміка стильової та жанрової еволюції цього виду художньо-синтетичної вокальної творчості в педагогічній проекції.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує усього методичного резерву формування вокальної художньо-виконавської підготовки, подальшого дослідження потребує педагогічний потенціал індивідуально-диференційованого підходу з урахуванням визначених недоліків, які пропонуються в дисертації, розкриття можливостей жанрово-стильової гами вокального мистецтва у розвитку навичок художнього самовираження майбутніх учителів музики та їх методичної компетентності в застосуванні цього розмаїття в художньо-естетичному вихованні школярів.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: учеб. для студентов вуза / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: АCADEMIA, 2004. – 333 с.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В.Ц.Абрамян. – К.: Лібра, 1996. –224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Некоторые особенности эстетического переживания (психологические подходы к проблеме) / К. А. Абульханова-Славская // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. Материалы II международной научно-практической конференции. – М.: МГПУ, 1994. – С. 22-23.
4. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова- Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
6. Агикян Г. С. Вокальное воспитание детей / Г. С. Агикян, Г. Н. Елизарова // Вопросы вокального образования: Методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений / РАМ им. Гнесиных; Ростовская конс. им. Рахманинова, 1994. – С. 58-61.
7. Азарова Л. Г. Формування вокально-мовленнєвої культури студентів педвузу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л. Г. Азарова. – Харків, 1994. – 23 с.
8. Акулов Е. Оперная музыка и сценическое действие / Е. Акулов. – М.: Искусство, 1987. – 455 с.
9. Алексеева Л. А. О комплексной природе вокально-исполнительского искусства и задачах музыкально-теоретического образования певцов / Л. А. Алексеева // Комплексный подход к проблемам современного музыкального образования / Труды Моск. гос. консерватории. – М., 1986. – С. 86.

10. Алексеева Л. Л. Культура пения / Л. Л. Алексеева // Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей: Методическое пособие [под общ. ред. Е. П. Кабковой]. – М.: Просвещение. – 2009. – 0,75 п.л.
11. Алиев И. Ю. Методологический подход к анализу и решению проблемы вокальной подготовки / И. Ю. Алиев // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. Материалы II международной научно-практической конференции 15-17 декабря 1994. – М., 1994. – С. 69.
12. Анализ вокальных произведений: учеб. пособие для вузов / [Сост. Е. А. Ручьевская и др.]. – Л.: Музыка, 1988. – 349 с.
13. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник / В. Г. Антонюк. – К.: ВПОЛ, 2007. – 174 с.
14. Антонюк В. Г. Лінгвокультурний концепт «вокальна педагогіка» / В. Г. Антонюк // Часопис національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Науковий журнал №1(2). – Київ, 2009. – С. 94-102.
15. Антонюк В. Г. Постановка голосу: Навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів / В. Г. Антонюк. – К.: Українська ідея, 2000. – 68 с.
16. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: монографія / Валентина Геніївна Антонюк. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Укр. ідея, 2001. – 144 с.
17. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 220 с.
18. Асафьев Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе / Б.В.Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – 144с.
19. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Интонация / Борис Владимирович Асафьев // Избранные труды. Т. 5. – М.: Изд-воАН СССР, 1957. – С. 163-278.
20. Аспелунд Д. Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры / Д. Л. Аспелунд. – М.: Музыка, 1933. – 128 с.

21. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд. – М.; Л.: Музгиз, 1952. – 190 с.
22. Бабіч Д. Р. Формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Д. Р. Бабіч. – Київ, 2004. – 19 с.
23. Багадунов В. А. Очерки по истории вокальной методологии: в 3-х ч. / В. А. Багадунов. Ч. 1. – М.: Музгиз, 1929. – 248 с.
24. Багадунов В. А. Очерки по истории вокальной методологии: в 3-х ч. / В. А. Багадунов. Ч. 2. – М.: Музгиз, 1932. – 320 с.
25. Багадунов В. А. Очерки по истории вокальной методологии: в 3-х ч. / В. А. Багадунов. Ч. 3. – М.: Музгиз, 1937. – 255 с.
26. Барвинская Е. М. Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (музыка)» / Е. М. Барвинская. – Москва, 2009. – 20 с.
27. Барисов Ю. А. Креативность личности как необходимое условие для овладения искусством пения / Ю. А. Барсов // Вопросы вокального образования: Методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений / РАМ им. Гнесиных; Ростовская конс. им. Рахманинова. – М., 1994. – С. 15-20.
28. Батыршина Г. И. Педагогические условия творческой самореализации будущего учителя музыки: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. И. Батыршина. – Казань, 2003. – 22 с.
29. Бердяев Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 220 с.
30. Бержинская С. И. Основные аспекты формирования исполнительского мастерства начинающего певца: автореф. дис. на соискание учен. степени канд.

- искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / С. И. Бержинская. – Нижний Новгород, 2005. – 18 с.
31. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво» / В. П. Білоус. – Київ, 2005. – 16 с.
32. Блудова В. О. Природа и структура художественного восприятия /В.О.Блудова // Эстетические очерки. – Вып. 4. – М.: Музыка, 1977. – С. 114-152.
33. Бруно М. Е. О терапии творческим самовыражением [Электронный ресурс] / М.Е.Бруно. – М.: Академический проект, 1999. – Режим доступа [http://afield.org.ua/force/b5\\_1.html](http://afield.org.ua/force/b5_1.html).
34. Булатова О. С. О роли художественного начала в педагогической деятельности [Электронный ресурс] / О. С. Булатова // Научная он-лайн библиотека Порталус, 25 октября 2007. – Режим доступа: <http://portalus.ru>.
35. Буренина А. И. Ориентация на творческую самореализацию педагога-музыканта как условие его профессионального совершенствования: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01: «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. И. Буренина. – СПб., 1995. – 22 с.
36. Бушен А. Рождение оперы / А. Бушен. – М.: Сов. писатель, 1958. – 178 с.
37. Бушуева С. Итальянский современный театр / С. Бушуева. – Л.: Искусство, 1983. – 176 с.
38. Ван Бін. Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Ван Бін. – Київ, 2010. – 20 с.
39. Ван Лей. Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Ван Лей. – Київ, 2010. – 20 с.
40. Ванслов В. Опера и ее сценическое воплощение / В. Ванслов. – М.: Госполитздат, 1963. – 255 с.

41. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Василевська-Скупа. – Вінниця, 2007. – 20 с.
42. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Людмила Михайлівна Василенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 208 с.
43. Виталева-Сталева Л. Развитие музыкально мыслительной деятельности у детей (Интуитивное и сознательное восприятие) / Л. Виталева-Станева // Музыкальное искусство и формирование нового человека. – Киев: Музична Україна, 1982. – С. 172-182.
44. Вишнякова В. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования / В.Ф.Вишнякова. – Минск: 1996. – 300 с.
45. Воевідко Л. Формування виконавської майстерності студентів у класі фортепіано / Л.Воевідко // Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі. Зб. статей. – Науковий вісник Національної музичної академії ім. П.І.Чайковського, випуск 35. – Київ, 2004. – С. 223-229.
46. Воеводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В. В. Воеводін. – Київ, 2007. – 19 с.
47. Восприятие музыки: Сб ст. / [Ред.-сост. В. М. Максимов]. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
48. Ву Гуолинг. Китайская исполнительская интонация в европейской вокальной музыке 19-20 столетий: автореф. дис. На здобуття наук. ступеню канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Ву Гуолинг; ОДМА. ім. А. В. Нежданової. – Одесса, 2006. – 16 с.

49. В школах Китая дети будут учиться искусству пекинской оперы [Электронный ресурс] / "Цзинхуа шибао [Агенство Синьхуа] // Газета Жэньминь Жибао – 2008.-02.-08. Режим доступа <http://russian.people.com.cn/31517/6358956.html> .  
Название с экрана.
50. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л.С.Выготский // Искусство, музыкознание, музыкальная педагогика. Хрестоматия. Ч. 1, вып. 1. – М., 1987. – С. 3–7.
51. Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.
52. Высочкина Н. Е. Формирование интонационного мышления будущего педагога-музыканта в процессе обучения (на материале музыкально-исполнительской подготовки в педагогическом вузе): автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Е. Высочкина. – Волгоград, 2008. – 24 с.
53. Галажинский Э. В. Психическая ригидность как интегральный показатель степени открытости психологической системы (в контексте проблемы самореализации личности) [Текст] [Электронный ресурс] / Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журн. – 2001. – № 14–15. – С. 48–53. Режим доступа к журн.: <http://www.edit.muh.ru/content/mag/jour3.php?link=po042010>
54. Гарипова Г. А. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Гарипова. – Казань, 2002. – 24 с.
55. Гиндилис Н. Л. Аналитическая психология К. Г. Юнга: к вопросу понимания самости / Н.Л.Гиндилис // Вопросы психологии творчества, 1997. № 6 – С. 89–95.
56. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П.П.Горностай // Проблемы саморазвития личности: методология и практика. – Сб. науч. трудов. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990 г. – С. 126–138.

57. Горностай П. П. Личность и время. Творчество как переживание / П.П.Горностай // Психодрама и современная психотерапия. Киев – 2003. – № 4(5). – С. 18–26.
58. Горская И. Ю. Теоретические аспекты художественного творчества / И.Ю.Горская, М.Ю.Самакаева – М., 2000.
59. Гребенюк Н. Е. Вокально-исполнительское творчество: автореф. дис. на соискание научной степени д-ра искусствоведения: спец. 17.00.03 «Музыкальное искусство» / Н. Е. Гребенюк. – К., 2000. – 39 с.
60. Гундорова Е.Ю. Освоение русской героико-патриотической оперы младшими школьниками на занятиях музыкой: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02.– «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Гундорова Елена Юрьевна Москва, 2006. – 185 с. Режим доступа: [http://www.dissland.com/catalog/osvoenie\\_russkoy\\_geroiko\\_patrioticheskoy\\_operi\\_ml\\_adshimi\\_shkolnikami\\_na\\_zanyatiyah\\_muzikoy.html](http://www.dissland.com/catalog/osvoenie_russkoy_geroiko_patrioticheskoy_operi_ml_adshimi_shkolnikami_na_zanyatiyah_muzikoy.html)
61. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л. В. Гусейнова. – К., 2005. – 20 с.
62. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнёва. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
63. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И. М. Юсупов) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 153–156.
64. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
65. Довгань О. В. Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. В. Довгань. – Київ, 2010. – 20 с.
66. Донец-Тейссер М. Э. Опыт воспитания сопрано / М. Э. Донец-Тейссер // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 3. – М., 1967. – С. 120–133.
67. Дубина Л. Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Дубіна. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2004. – 19 с.
68. Дубіна Л. Г. Театральна педагогіка як складова професійного успіху майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс] / Людмила Григорівна Дубіна. Режим доступу [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Le0BiFr5DXsJ:www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2001\\_3\\_2/doc\\_pdf/dybina.pdf](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Le0BiFr5DXsJ:www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_2/doc_pdf/dybina.pdf) Назва з екрану.
69. Дюпре Ж. Искусство пения / Ж. Дюпре; [пер. с фр. Райского]. – М.: Музгиз, 1955. – 267 с.
70. Егорова Е. А. Дидактические особенности постановки детских голосов в хоровом классе в системе дополнительного музыкального образования: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Е. А. Егорова. – М., 2009. – 23 с.
71. Єлісовенко Ю. Театральний компонент майстерності виконавця / Юрій Єлісовенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – 2001. – № 2. – С. 57–61. Серія: Педагогіка.
72. Єлісовенко Ю. П. Розвиток діапазону голосу: з досвіду театральної педагогіки / Ю. П. Єлісовенко // Мистецтво і освіта. 2000, № . – С. 52–54.
73. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетів: автореф. дис. на здоб. наук. ступеню докт. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / О. В. Єременко. – Київ, 2010. – 43 с.
74. Єрошенко О. В. Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.



- мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Єрошенко. – Х., 2008. – 19 с.
75. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 – «Теорія та історія культури» / Н. Б. Жайворонок. – Київ, 2006. – 18 с.
76. Жданов Ч. Ф. Эмоционально-образное мышление певца и его развитие в классе оперной подготовки / Ч. Ф. Жданов // Художественный тип человека. Комплексные исследования. – М., 1994. – С. 214–230.
77. Зайцева А. В. Напрями формування здатності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя / [За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 154–159. Серія: Психолого-педагогічні науки.
78. Зайцева І. Є. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Євгенівна Зайцева. – Київ, 2001. – 216 с.
79. Заседателев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Ф. Ф. Заседателев. – М.: ОГИЗ-Музгиз, 1935. – 114 с.
80. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Н. М. Згурська. – К., 2000. – 16 с.
81. Зеленкова Т. В. Творческое воображение в развитии музыкально-исполнительского мастерства: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психологии: спец. 19.00.01 «Общая психология» / Т. В. Зеленкова. – М., 1999. – 27 с.
82. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.

83. Инь Фалу. Наши замечательные музыкальные традиции / Инь Фалу // О китайской музыке: ст. кит. комп. и музыковедов. – М., 1958. – Вып. 1. – С. 18–31.
84. Ишмухаметов Р. Р. Проблемы самореализации личности: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Р. Р. Ишмухаметов, 2010. – 104с. Режим доступа <http://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=Ru&blang=ru&page=Book&id=108238#FF1>
85. Иванова І. Л. Історія опери: Західна Європа XVII – XIX століття: навч. посібник / І. Л. Иванова, Г. В. Куколь, М. Ф. Черкашина. – К.: Заповіт, 1998. – 384 с.
86. Йоркіна Є. Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання». – К.: КДК, 1996. – 19 с.
87. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган . – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
88. Калина Н. Ф. Трансовая коммуникация или эмпатия? / Н. Ф. Калина // Социально-психологическая природа эмпатии: проблемы и перспективы исследования. Материалы симпозиума [Под ред. А. Я. Чебыкина]. – Одесса, 1996. – С. 15–17.
89. Каузова А. Г. Учитель музыки: исполнитель, педагог, личность / А.Г.Каузова // Музыкальное образование: проблемы методологии, национально-региональный подход, педагогические технологии: межвуз. сб. науч. тр. / Мордов. гос. пед. ин-т; ред. И. С. Кобозева. – Саранск, 1998. – Вып. 2. – С. 12–19.
90. Кияновська Л. О. Опера як ринок: вистава як маркетинговий хід / Л. О. Кияновська // Часопис національної музичної академії імені П. І. Чайковського. – Науковий журнал, 2009. – № 1(2). – С. 34–38.
91. Клочко В. Е., Самореализация личности: системный взгляд [Электронный ресурс] / В.Е.Клочко, Э. В. Галажинский [Под редакцией Г. В. Залевского]. – Томск, 2001. – 153 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/532601/>
92. Клюєва С. С. Девіантність творчої особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук: спец. «Соціальна філософія, та філософія історії» / С. С. Клюєва. – Одеса, 2007. – 19 с.

93. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 480 с.
94. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Козир. – Київ, 2009. – 43 с.
95. Конфуций. Луньюй [Текст]: изречения / Конфуций [пер. И. И. Семеновко] (Антология мудрости). – М.: Эксмо, 2006. – 462 с.
96. Коростелева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере /Л.А.Коростелева. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
97. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург: Композитор, 2003. – 271 с.
98. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». – Київ, 2001. – 18 с.
99. Кремешна Т. І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Кремешна. – Одеса, 2008. – 22 с.
100. Крицький В. М. Педагогічні умови формування інтонаційно-драматургічного мислення студентів у процесі музично-виконавської діяльності / Володимир Миколайович Крицький // Наукові записки НДУ ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 96–99.
101. Крицький В. М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. М. Крицький. – Київ, 1999. – 22 с.

102. Кузнецов Ю. М. Исполнение хорового произведения с позиции психологической установки / Ю. М. Кузнецов // Работа хормейстера в детском хоре. – М., 1992. – С. 178–186.
103. Кузнецов Ю. М. Экспериментальное исследование эмоциональной выразительности хора [Электронный ресурс] / Ю. М. Кузнецов. – М., 2007. Режим доступа <http://www.horovedenie.ru/index.php/articles/monographs/62-2009-11-23-11-28-49>.
104. Кучменко Е.М. Культура як світ утілених цінностей [Електронний ресурс] / Е.М.Кучменко, Б.А.Кучменко // Теорія та історія культури (філософські й культурологічні виміри) Режим доступа: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/ku/2010\\_30/ku30-1-02.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/ku/2010_30/ku30-1-02.pdf)
105. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Павлівна Лабінцева. – Луганськ, 2007. – 262 с.
106. Лапина О. А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза [Электронный ресурс] / О. А. Лапина // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
107. Лебедев Д. Н. Исполнительские традиции русских оперных певцов / Д. Н. Лебедев. – М.-Л., 1964. – С. 31.
108. Леви В. Л. Искусство быть собой. Изд. обновл. / В.Л.Леви. – М.: Знание, 1991. – С. 256.
109. Лисакова І. В. Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Лисакова. – Київ, 2008. – 20 с.
110. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Ю. С. Лисюк. – Київ, 2007. – 20 с.
111. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Лінь Хай. – Київ, 2007. – 21 с.
112. Ліпська С. Л. Методичні засади музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / С. Л. Ліпська. – Київ, 2007. – 20 с.
113. Луданова Т. В. Формирование педагогической мобильности у будущих учителей музыки: автореф. дис. на соиск уч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Луданова. – Ярославль, 2006. – 23 с.
114. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.
115. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії у педагогічних університетах України і Китаю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Лю Цяньцянь. – Київ, 2010. – 20 с.
116. Лю Цяньцянь. Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов-музыкантов и хореографов / Лю Цяньцянь // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К.: Вид-во НПУ. – С. 43–47. – Вип. 5(10).
117. Лянь Юнь. Исторический обзор развития китайского оперного искусства / Лянь Юнь // Вісник Харківської академії дизайну і мистецтв : зб. наук. пр./ – Харків, 2004. – Вип. № 9. – С. 66–73.
118. Лянь Юнь. Музыка пекінської опери / Лянь Юнь // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: наук.-метод. збірник. – Харків: ХДІМ, 2007. – Вип. 19. – С. 217–224.

119. Лянь Юнь. Особенности развития пекинской оперы / Лянь Юнь // Проблемы сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 2. – С. 128–136.
120. Лянь Юнь. Пекинская опера как музыкально-эстетический феномен: дис. на соискание научной степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.03 / Лянь Юнь. – Харьков, 2009. – 283 с.
121. Лянь Юнь. Пекинская опера как наивысший этап в развитии китайской оперы / Лянь Юнь // Професійна та моральна культура в педагогічній системі: Зб. наук. праць. – Харків: Стиль, 2004. – С. 194–203.
122. Майкопар С. М. Музыкальное исполнительство и педагогика [Текст]: из неизд. тр. проф. С. М. Майкопара / С. М. Майкопар. – Челябинск: МРІ, 2006. – 224 с.
123. Максакова М. П. Воспоминания. Статьи / [Ред.-сост. Е. Грошева]. – М.: Сов. композитор, 1985. – 340 с.
124. Марков А. С. Условия формирования профессионализма [Электронный ресурс] / А. С. Марков // Образование:исследовано в мире: Международный научный педагогический Интернет-журнал. 09.11.2002. Режим доступа <http://www.oim.ru/reader@nomer=267.asp>
125. Маркова Е. Н. Вопросы теории исполнительства: Материалы к курсу теории исполнительства для магистров и аспирантов / Елена Николаевна Маркова. – Одесса: Астропринт, 2002. – 128 с.
126. Маруфенко О. В. Проблемы вокально-педагогической подготовки майбутніх учителів музики [Електронний ресурс] / О. В. Маруфенко // Український центр культурних досліджень, 1994-2008. Режим доступу <http://www.culturalstudies.in.ua/index.php>
127. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. В. Маруфенко. – К., 2006. – 20 с.
128. Маски пекинской оперы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<http://worlds.ru/asia/china/history83.shtml>). – Назв. с экрана.

129. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
130. Медушевский В. О художественном моделировании эмоций в музыке / В. Медушевский // Искусство, музыкознание, музыкальная педагогика. Хрестоматия. Ч. 1, вып. 1. – М., 1987. – С. 53-56.
131. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / [За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
132. Михайлец В. В. Вокальна основа хорового мистецтва: історичний та теоретичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / В. В. Михайлец. – О., 2004. – 18 с.
133. Могилевская И. М. Реализация принципа целостности в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогика» / И.М.Могилевская. – Одесса: ПДПУ, 1994. – 19 с.
134. Могилей И. В. Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Криворожский гос. педагогический ун-т. – Кривой Рог, 2000. – 18 с.
135. Моляко В. Творча особистість: спроба розставити акценти (інтерв'ю О. Завгородньої) / В. Моляко // Мистецтво та освіта, 1996. – № 1. – С. 9–13.
136. Морозов В. П. Акустический язык эмоций в жизни и науке / В. П. Морозов // Язык эмоций, мозг и компьютер. – М.: Знание, 1989. – С. 3–18. Серия Вычислительная техника и ее применение.
137. Морозов В. П. Составляющие таланта (об эмоциональном слухе музыкантов) [совм. В. П. Морозов, Е. Е. Нестеренко // Советская музыка, 1989. – № 1.
138. Морозов В. П. Художественный тип личности: новые критерии в системе комплексного подхода к разработке проблемы // Художественный тип человека. Комплексные исследования. – М., 1994. – С. 86–103.

139. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / І. В. Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.
140. Навротский В. В. Педагогические принципы одесской вокальной школы. / В.В.Навротский // Одесская вокальная школы: истоки и вершины. – Одесса, 2002. – 112 с.
141. Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения. Эксперимент исследования /Р.Г.Натадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1972. – 184 с.
142. Немов Р. С. Психология / Р.Немов. – Кн. 1. – М., Владос, 2001. – С. 181–185.
143. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциации образования / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: ЧНПУ, 2000. – 285 с.
144. Никитина О. Ю. Художественная компетенция подростков / О.Ю.Никитина // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. в 3 ч. / [Под ред. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко]. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Вып. 5. – Ч. 2. – С. 27–30.
145. Новая жизнь пекинской оперы [Электронный ресурс] / "Цзинхуа шибао [Агенство Синьхуа] // Газеты Жэньминь Жибао. – 2005.-01.-17. Режим доступа <http://russian.people.com.cn/31517/6358956.html>
146. Оганезва-Григоренко О. В. Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Оганезва-Григоренко. – Одеса, 2009. – 20 с.
147. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – Київ: Наукова думка, 2003. – 270 с.
148. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность / Е. М. Орлова. – Москва: «Музыка», 1984. – 301 с.



149. Павлов И. П. Полн. собр. соч. / И. П. Павлов. Т. 3, кн. 2.– М.-Л.: Изд. Академии наук СССР, 1951. – 440 с.
150. Павлова М. А. Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка) / М. А. Павлова. – Москва, 2002. – 18 с.
151. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
152. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Галина Микитівна Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Збірник наукових праць. – Київ: НПУ, 2004. – С. 15–20.
153. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Г. П. Панченко. – Київ, 2008. – 20 с.
154. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
155. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.] (За ред. З. Н. Курлянд.) / – 3-тє вид., перераб і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
156. Пекерская Е. М. Вокальный букварь [Электронный ресурс] / Е. М. Пекерская. – Москва, 1996. Режим доступа <http://www.geocities.com/abcvocal>
157. Пекинская опера / История пекинской оперы [Электрон ресурс]. – Режим доступа : ([http://my-china.ru/chinas\\_opera.php](http://my-china.ru/chinas_opera.php)). – загл. с экрана.
158. Пекинская опера [Электрон ресурс]. – Режим доступа: (<http://china.kulichki.com/Gifts/BeijingOpera.shtml>). – Загл. с экрана.

159. Пиджоян Л. А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе интеграции музыкальной и педагогической составляющих: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. А. Пиджоян . – Елец, 2007. – 24 с.
160. Піхтар О. А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. А. Піхтар. – Київ. – 2007. – 20 с.
161. Плотницька О. В. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. В. Плотницька. Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2005. – 19 с.
162. Побережна Г. І. Загальна теорія музики: Підручник / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К.: Вища школа, 2004. – 303 с.
163. Покровский Б. А. Музыкальная интонация / Б. А. Покровский // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. – Москва: Издательство «Прометей» МГПУ имени В. И. Ленина. 1991. – С. 8–12. Выпуск 1; часть вторая.
164. Полотайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук, 13.00.02 / Олена Михайлівна Полотайко. – Київ, 2010. – 20 с.
165. Пономарьов Я. А. Психология творчества и педагогика Я.А.Пономарьов. – М.: Педагогика, 1976. – 278 с.
166. Прасолов Е. Н. Культурологические и полихудожественные тенденции в профессиональной подготовке музыканта-исполнителя: автореф. дис. на соиск уч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Е. Н. Прасолов. – Магнитогорск, 2000. – 20 с.

167. Принцип [Электронный ресурс] / Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона» (ЭСБЕ) // Википедия. Свободная энциклопедия. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Энциклопедический\\_словарь\\_Брокгауза\\_и\\_Ефрона](http://ru.wikipedia.org/wiki/Энциклопедический_словарь_Брокгауза_и_Ефрона).
168. Прядко О. М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. М. Прядко. – Київ, 2009. – 23 с.
169. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. [Под ред. Г. М. Ципина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
170. Рахкошкин А. А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики) [Электронный ресурс] / А. А. Рахкошкин. – НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2005. – 140 с. (Серия «Монографии»; Вып. 5). Режим доступа: [http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p\\_id=23285](http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=23285)
171. Реброва О. Є. Актуальні аспекти розвитку творчого самовираження молодших школярів / Олена Євгенівна Реброва // Науковий вісник південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Збірник наукових праць. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – № 8–9. – С. 48–54.
172. Реброва О. Є. Музичне мислення у виконавській підготовці майбутнього вчителя: ментальний аспект / О. Є. Реброва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – № 5–6. – С. 90–97.
173. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
174. Ройзен Г. М. О голосообразовании в пении и речи / Г. М. Ройзен. // Вопросы вокальной педагогики: сб. ст. – М.: Музыка, 1969. – Вып. 4. – С. 5–100.

175. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник / Олександр Якович Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. – 193 с.
176. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К., 1997. – 248 с.
177. Рубинштейн С. Л. Природа воображение [Электронный ресурс] / С.Л.Рубинштейн // Основы общей психологии. – М., 1998. Режим доступа <http://www.psychology-online.net/articles/doc-413.html>
178. Рубінштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
179. Рудницкая О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: ІЗИН, 1998. – 248 с.
180. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька /О.П.Рудницька. – Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
181. Ручьевская Е. А. О соотношении слова и мелодии в русской камерно-вокальной музыке начала XX века / Е. А. Ручьевская. – М.; Л., 1966. – 111 с.
182. Сгибнева С. С. Вокальное творчество актера драматического театра: искусствоведческий и психолого-педагогический аспекты: дис. ... канд. искусствоведения: спец. 17.00.03 «Музыкальное искусство» / Снежана Сергеевна Сгибнева. – Харьков, 2009. – 201 с.
183. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навчально-методичний посібник / А. В. Семенова. – Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
184. Сетдикова Ю. Б. Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. философских наук: 09.00.04 «Эстетика» / Ю. Б. Сетдикова. – Москва, 2006. – 24 с.
185. Сибирякова Г. Г. Профессиональное развитие будущего педагога-музыканта в условиях исполнительской подготовки: На материале дисциплины

- "Концертмейстерский класс": автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Г. Г. Сибирякова. – Волгоград, 2005. – 18 с.
186. Сибирякова-Хіловська М. І. Досвід сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики: дис. ... кандид. пед. наук: спец. 13.00.02 / Мар'яна Ігорівна Сибирякова-Хіловська. – Київ, 2007. – 285 с.
187. Сидорова М. Б. Формирование профессиональной культуры вокалиста в процессе подготовки в вузе культуры и искусства: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» – М., 2005. – 19 с.
188. Сирота З. М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / З. М. Сирота. – Київ, 2005. – 20 с.
189. Сирятська Т. О. Виконавська інтерпретація в аспекті психології музиканта-артиста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Т. О. Сирятська. – Харків, 2008. – 18 с.
190. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
191. Сладкопеев Р. В. Развитие художественно-творческого потенциала вокалистов в вузах культуры и искусства: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Р. В. Сладкопеев. – М., 2008. – 24 с.
192. Сморгж Л. О. Эстетика. Навчальний посібник [Електронний ресурс] / Л. О. Сморгж. – Київ: Кондор, 2009. Режим доступу <http://nova.rambler.ru/cache?hilite>
193. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

194. Солодникова И. В. Траектории социализации и самореализации человека зрелого возраста (30-60 лет) / И.В.Солодникова. – М.: ИНТУИТ.РУ, 2003. – 150 с.
195. Спасибенко С. Г. Целостность человека как принцип структурирования его качества / С. Г. Спасибенко // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 2. – С. 91–105.
196. Столович Л. Н.. Жизнь, творчество, человек / Л.Н.Столович. – М.: 1985. – 415 с.
197. Суханцева В. К. Музыка как мир человека (От идеи Вселенной – к философии музыки) / В.К.Суханцева. – К.: Факт, 2000. – С. 68.
198. Сыма Цянь. Люй шу («Тракаат о музыкальных звуках и трубах») / Сыма Цянь // Исторические записки («Ши цзы»). – М.: Наука, 1986. –Т. 4. – С. 106.
199. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды в 2 х т. Т. I. – М., 1985. – С. 42–222.
200. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / О. Ю. Теплова. – Київ, 2005. – 20 с.
201. Терентьева Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М.: Прометей, 1990. – 184 с.
202. Ткачук А. О. Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / А. О. Ткачук. – Київ, 2010. – 21 с.
203. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л. О. Тоцька. – Київ. – 2010. – 19 с.

204. Трацевская Е. Ю. Творческая самореализация учащихся в системе непрерывного художественного воспитания (школа-колледж): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (художественное воспитание в дошкольных учреждениях, общеобразовательной и высшей школе)» / Е. Ю. Трацевская. – М., 2009. – 23 с.
205. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – 1-е изд. – СПб.: Питер. – 416 с.
206. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 320 с.
207. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / В. І. Федоришин. – Київ, 2006. – 19 с.
208. Феттер И. В. Образовательная среда в развитии эмоциональной сферы учащихся как проблема профессиональной деятельности учителя музыки / И.В.Феттер // Общее музыкальное образование в спектре актуальных проблем современной педагогики: Сб. научных и методических статей. – Омск, 2000. – 140 с.
209. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / А. В. Филиппов. – М., 2005. – 19 с.
210. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Фрицюк. – Вінниця, 2004. – 18 с.
211. Фролов Ю. П. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова / Ю. П. Фролов. – М.: Музыка, 1966. – 100 с.

212. Ханжи В. Б. Свобода художньої творчості: можливість і дійсність: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.02 «Діалектика і методологія пізнання» / В. Б. Ханжи. – Одеса, 2003. – 20 с.
213. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. Холодная. – 2-е изд., перераб., доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
214. Христенко Е. В. Партиципативность как основа становления самоуправляемых коллективов: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук, специальность: 08.00.07 «Экономика труда» [Электронный ресурс] / Елена Владимировна Христенко. – Ижевск, 1999. – 232 с. Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/participativnost-kak-osnova-stanovleniya-samoupralyaemykh-kollektivov>
215. Художественный тип личности: новые критерии в системе комплексного подхода к разработке проблемы. Комплексные исследования / [Научные редакторы: В. П. Морозов, А. С. Соколов]. – М., 1994. – 233 с.
216. Цзинь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Цзинь Нань. – Київ, 2009. – 19 с.
217. Цзинь Нань. Структурні компоненти вокальної підготовки студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України / Цзинь Нань // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 7 (170). – С. 117–122.
218. Цой Сяо Юй. Європейська і китайська вокальні школи: порівняльний аналіз / Цой Сяо Юй // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів УІІ педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 141–142.
219. Чепуров В. Н. Театр в школе. Кн. для учителя / В.Н.Чепуров. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1983. – 576 с.



220. Чжан Йи. Вокально-педагогическое творчество как предпосылка исполнительской деятельности певца: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Чжан Йи. – Харьков, 2006. – 16 с.
221. Чжан Яньфен. Диагностика уровня сформированности вокальной художественно-исполнительской подготовки студентов / Чжан Яньфен // Науковий вісник Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – № 9–10. – С. 81–88.
222. Чжан Яньфен. Емоційний досвід як основа художнього самовираження студента вокаліста / Чжан Яньфен // Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 22–23 жовтня 2009 р. – Одеса, Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – С. 106–108.
223. Чжан Яньфен. Опера як синтетичний вид мистецтва в художньо-педагогічному процесі. Навчальна програма та методичні рекомендації / Чжан Яньфен. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. – 51 с.
224. Чжан Яньфен. Оперне мистецтво у вимірах музичної педагогіки України і Китаю / Чжан Яньфен // Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді: Матеріали конференції молодих учених та студентів. Випуск II: Одеса: Видавництво «Науковець», 2010. – С. 46–48.
225. Чжан Яньфен. Особенности эстетического воспитания чувств у слушателей в процессе вокально-хореографического выступления / Чжан Яньфен // Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної студентської конференції. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2009. – С. 98–99.
226. Чжан Яньфен. Педагогічні умови формування вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики / Чжан Яньфен // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова:

- Збірник наукових праць / Матеріали ІУ Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 27–29 квітня 2011 року. – К.: НПУ, 2011. – С. 145–148. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 11(16).
227. Чжан Яньфен. Сущность и компонентная структура вокальной художественно-исполнительской подготовки будущего учителя музыки / Чжан Яньфен // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології // Науковий журнал. – Суми: СуамДПУ, 2010. – С. 215–223.
228. Чжан Яньфен. Художественное самовыражение в вокальном исполнительстве как психолого-педагогическая проблема / Чжан Яньфен // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Збірник наукових праць / Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22–24 квітня 2009 року до 175-річчя Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2009. – С. 136–142. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 7(12).
229. Чжан Яньфен. Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю / Чжан Яньфен // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 6 (193), Ч. II. – Луганськ, 2010. – С. 174–180. – Серія Педагогічні науки.
230. Чжао Дянь Юй. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики у контексті професійної культури / Чжао Дянь Юй // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя) / [За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 166–169. – Серія: Психолого-педагогічні науки.
231. Чжоу Ян. Пути развития китайской оперы / Чжоу Ян // Сов. музыка. – 1953. – № 7. – С. 67–72.
232. Чумичева Р. М. Творческая свобода ребенка как проявление его внутреннего мира [Электронный ресурс] / Р. М. Чумичева // "Воспитание школьников". – № 5. – 2000; <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/7/st43.html>

233. Чурікова-Кушнір О. Д. Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів в процесі роботи над музичними образами: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Ольга Дмитрівна Чурікова-Кушнір. —Луганськ, 2002. — 207 с.
234. Швець Н. О. Педагогічні умови формування вокально-мовленевої культури майбутніх учителів початкових класів і музики: дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.01 / Наталя Олександрівна Швець. — К., 1995. — 209 с.
235. Швидка С. О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: дис. ...канд. пед. наук: спец.13.00.04 /С.О.Швидка. — К., 1996. — 177 с.
236. Шевнюк О. Л. Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник. 2-ге видання, виправлене / Олена Леонідівна Шевнюк. — Київ: «Знання-прес», 2003. — 277 с.
237. Шерозия А. Е. Об отношении активности бессознательного к художественному творчеству, к художественному восприятию / А. Е. Шерозия, А. С. Прангишвили, Ф. В. Бассин // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Т. II. — Тбилиси, 1979.
238. Ши Дзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук: спец.13.00.02 —«Теорія і методика музичного навчання / Ши Дзюнь-бо. — Київ: Національний педагогічний університет, 2007. — 19 с.
239. Шинтяпіна І. В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: авторф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / І. В. Шитяпіна Кримський гуманітарний ун-т. — Ялта, 2005. — 20с.
240. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народопісенної творчості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 — «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Шпортун. — Вінниця, 2009. — 22 с.

241. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / О.М.Щербініна. – Київ, 2005. – 20 с.
242. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова. – Київ, 1996. – 172 с.
243. Щолокова О. П. Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя музики [Електронний ресурс] / Ольга Пилипівна Щолокова // Педагогіка. – 2006. – № 2. Бердянський державний педагогічний університет. Режим доступу [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_2\\_2006/18.doc](http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2006/18.doc).
244. Южакова Н. В. Ценностные основания самореализации личности: социально-философский анализ: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. философских наук: спец. 19.00.11 «Социальная философия» / Н. В. Южакова. – Архангельск, 2006. – 22 с.
245. Юнг К. Г. Человек и его символы /К.Г.Юнг. – М.: Серебряные нити, 1997. – 368 с.
246. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. Изд. третье / Виктор Иванович Юшманов. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2007. – 128 с.
247. Ярославцева Л. Зарубежные вокальные школы / Л. Ярославцева. – М., 1999. – 160 с.
248. Ярославцева Л. Зарубежные вокальные школы: учеб. пособие по курсу истории вокального исполнительства / Л. Ярославцева. – М.: Музыка, 1982. – 459 с.
249. Con E. Word into music: The composer`s aproach to the text: Sound and poetry. – N.Y., 1957. – S. 3–15.
250. Key Comptencies. A Developing concept in General Compulsory Education, Eurydice.–2002 / The Information network on Education in Europe – P. 13–14 .
251. Lomax A. Folk Song Style and Culture / A. Lomax; Washington, 1968. – P. 223.

252. Rieber, A. Offenheit // Lexikon der Pädagogik / Hrsg. vom Willmann-Institut München, Wien. Leitung der Hrsg.: Heinrich Rombach. – Neue Ausg. in 4 Bd. Freiburg [u.a.]: Herder. Bd. 3: Kultur bis Schulbuch. 1971. – S. 236.
253. Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. V. 5. – № 2. – P. 2–10.
254. Short E. The Concept of in Educational / E. Short // Journal of Teacher Education / E. Short. – 1985. Vol. 36. – № 2. – P. 5.
255. Tun Dao Czin. Performance and analysis of Chinese musical works / Tun Dao Czin, Sun Min Chgu. – Peking. – Folk musical publishing house, 2001. – 280 p.
256. Wellek A. 369 Musikpsychologie und Musikästhetik /A. Wellek – Frankfurt am Main: Akad. Verb. – Ges. 1963. – 391 p.
257. 徐小清译 戏剧北京/ 北京//旅游教育出版社 / 2005. 235页  
Сюе Сюэцинъ. Пекинский театр / Пекин: Издательство «Туризм и образование, 2005. – 233.
258. 胡东冶 . 浅论现代声乐教学 /胡东冶 // 《吉林省教育学院学报(学科版)》, 吉林省2009年第07期 (序号233) -36-38页  
Ху Дунъе. К вопросу о современных тенденциях в преподавании вокальной музыки / Ху Дунъе // Вестник Педагогического института, провинция Цзилинь. – № 07. – 2009. – Т. 25 (порядковый номер 223). – С. 36–38.
259. 王善虎、殷岳. 论声乐演唱中的感觉与认知/王善虎、殷岳// : 《黄钟-武汉音乐学院学报》 2009年第三期21页  
Ван Шаньху. Рассуждение к вопросу о чувствах и познании в исполнении вокальной музыки / Ван Шаньху, Инь Юэ // Хуан Чжун – Ухань: Издательство Уханьской консерватории, 2009. – № 3. – С. 21.

## 260. 刘秋玲.

声乐演唱中"声"与"情"关系探讨/刘秋玲//洛阳师范学院学报2009年6月第三期10页

Лю Цюлин. Исследование отношений "звуков" и "эмоций" / Лю Цюлин – Сюйчан: Издательство Педагогического института, факультета искусств и гуманитарных наук. – Июнь 2009. – № 3. – Том 28. – С. 10.

261. 陶小卫 . 浅谈声乐教学中综合能力的培养/陶小卫// 黄河之声：科教创新版-2009年第09期150页

Тао Сяо-Вей Как комплексно воспитать певца в вокальной школе / Тао Сяо-Вей // Наука и инновации для учебных заведений. – 2009. – № 9. –150 с.

## 262. 邹长海. 《歌唱心理学》 /邹长海//人民音乐出版社出版2000年 全书240页

Цзоу Чанхай. Психология вокального искусства / Цзоу Чанхай – Пекин: Издательство «Народная музыка». – 2000. – 240 с.

## 263. 周小燕. 《我是幸运的-周小燕演唱教学生活40年》 /周小燕// 上海音乐学院出版2001年 68页

Чжоу Сяоянь. Преподавание вокала на протяжении 40 лет / Чжоу Сяоянь. – Шанхай: Издательство Шанхайской консерватории, 2001. – 68 с.

## 264. 陈娟. 论歌唱中的感觉/陈娟/.黔南民族师范学院学报，2003年第四期12页

Чэнь Цзюань. О песенном чувстве / Чэнь Цзюань // Вестник Цяньнаньского народного педагогического института. – 2003. – № 4. – С. 12.

## 265.张厚粲论歌唱中的感觉/娟/.黔南民族师范1998院学报

Чэнь Сяньнянь. Творческая личность и художественный темперамент / Чэнь Сяньнянь // Исследование теории искусства. – Пекин, 1998. – № 3.

## 266.张厚粲. 心理学/张厚粲//南开大学出版社2002年出版156页

Чжан Хоуцан. Психология / Чжан Хоуцан. – Нанкин: Издательство Нанкинского университета, 2002 г. – 156 с.

## 267. 沈湘.湘声乐教学艺术/沈湘//人民音乐出版社1998年10月第一版 60-67

- Шень Сяну. Руководство по преподаванию вокальной музыки / Шень Сяну. – Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 1998. – С. 60–67.
268. 袁慧琴. 谈戏剧/袁慧琴//剧作家杂志2009年第二期 10-16
- Юань Хуэйцин. Влияние темперамента в исполнении вокальной музыки / Юань Хуэйцин – провинции Хэйлуцзян // «Драматург»: Издано Студией драматургии, 2009 г. – № 2. – С. 10–16.
269. Юань Хуэйцин. Проявление и воспитание темперамента в исполнении вокальной музыки / Юань Хуэйцин // «Драматург»: избранное. Хэйлуцзян: Студией драматургии, 2009. – № 2.
270. 喻宜萱. 教学名言/喻宜萱//洛阳师范学院学报2009年6月第三期 236
- Юй Исюань. О преподавании вокальной музыки / Юй Исюань // Журнал Лоянского педагогического института, 2009. – Т. 28. – № 3. – 236 с.
271. 戚廷贵《艺术美与欣赏》/戚廷贵//吉林人民出版社 1984年11月第一版349
- Чи Циньгуй. Эстетика искусства и её созерцание: Цзилин: Цзилинское Народное Издательство, 1984. – 349 с.
272. 费玉平. 京剧唱腔句法与作品分析/费玉平//上海:海音乐出版社, 2001– 286页
- Цзя Юйпин. Анализ произведений и структуры мелодий пекинской оперы / Шанхай: Издательство Шанхай музыкальный, 2001. – С. 286.
273. 安禄兴. 京剧音乐初探/安禄兴 //济南: 山东人民出版社, 1982. – 409页
- Аи Лусин. Музыка пекинской оперы / Аи Лусин // Цзинань: Издательство Шаньдун Народный, 1982. – 409 с.
274. 事实资料, 京剧的行当与流派/ <http://www.dongdongqiang.com/abc/004.htm>
- Амплуа и школы пекинской оперы] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<http://www.dongdongqiang.com/abc/004.htm>). – загл. с экрана.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Таблиця 1

**Порівняльна характеристика темпераментів  
у контексті вокального виконавства**

№ п/п	Тип темпераменту	Загальна характеристика	Характеристика у вокальному виконавстві
1	Сангвініки	Швидко і гнучко адаптується до постійно мінливих умов навколишнього середовища, має швидке і гнучке мислення і розмову, однак фокус його уважності легко змінюється, так само як і предмет інтересу, має місце і такий недолік, як схильність до стрімких змін настрою	Під час виступу, як правило, такі виконавці прагнуть реалізувати відпрацьовані навички у процесі виступу, але не бажають ретельно проробити кожную деталь відповідно до методики. Такі виконавці найбільшою мірою не бажають відпрацьовувати найбільш одноманітні навички, необхідні у виконанні музичного твору. Наприклад, у ході підготовчого тренування повторювати одну і ту само мелодію, при цьому вони можуть втратити терпіння і бажання.
2	Холерики	Сильні почуття, швидка розмова і рухи, потужний внутрішній імпульс у подоланні труднощів. Наполегливість, цілеспрямованість у вирішенні поставлених завдань, використовують будь-які засоби. На початку роботи їм властивий великий ентузіазм, але якщо енергія зменшується, вони втрачають упевненість у своїх силах і витривалість.	Вони співають в-основному під впливом енергійного, швидкого мислення, високого емоційного збудження, швидко осягають вокальні навички, спроможні швидко мобілізувати енергію тіла, їм властивий сильний емоційний порив. Однак вони схильні до раптових змін настрою, що неважко помітити як у співі, так і у технічних деталях. Для цих співаків необхідно належним чином контролювати їх емоційну збудливість, акцентувати увагу на вихованні їх терпіння, спокою і надійності самоконтролю, особливо, щоб допомогти їм перебороти «гарячність» характеру,



			недоліки емоційної нестабільності.
3	Флегматики	Не яскраво, слабо виражені почуття, в'ялі поточні реакції, мислення і розмова, повільність і спокій, велика витримка, велика працьовитість у навчанні і роботі, старанність, здатність до зосередження, небажання до переїздів.	Їхня виконавська манера в-основному проявляється скоріше в тихому, рівному співі, практичній завзятості, зосередженості і рівному почутті. Для цих співаків властива розтягнутість голосу в часі, етап відпрацювання навичок, наприклад, може бути трохи довшим, тому їх фізична і психологічна енергія повною мірою мобілізуються на підвищення рівня нервової збудливості і чутливості, у ході підготовки і на практиці розумові реакції можуть бути швидкими і гнучкими.
4	Меланхоліки	Схильність до депресій, властива людям цього типу, глибока емоційність, повільність, неявний прояв почуттів, майстерність в увазі до деталей, нерішучість при наявності яких-небудь труднощів.	Виконання ними вокальних творів характеризується відсутністю самовіддачі, низьким рівнем гнучкості, повільністю в розумових реакціях, високою сприйнятливістю до проявів зовнішнього світу, незмінною увагою до деталей, слабкою нервовою сприйнятливістю до стресових ситуацій, також такий виконавець не піддається коливанням настрою і переживанням. Взагалі, цей тип темпераменту не підходить для занять вокальним співом.

**АНКЕТА № 1**

для учасників вокальних конкурсів і Олімпіад з музичного мистецтва

- 1. Ваша довузівська підготовка (підкреслити):**
  1. ДМШ.
  2. Училище, музична спеціалізована школа.
  3. Сільська музична школа, клуб або студія.
- 2. Скільки годин на добу Ви витрачаєте на вокальну самопідготовку:**
  1. 40 хв.
  2. 1 година.
  3. Більше 1 години.
- 3. З чого Ви розпочинаєте заняття?**
  1. Розспівуюся і виконую спеціальні вокальні вправи.
  2. Повторюю текст пісні або арій, програю акомпанемент.
  3. Слухаю вокальне виконання інших студентів під час уроків, настроююся.
  4. Після розспівування працюю над важкими вокально-технічними тактами.
  5. Поповнюю свій запас знань, відшукую потрібні методи роботи.
  6. Відшукую потрібні художні засоби для виразного співу.
- 4. На яке завдання Ви витрачаєте найбільше часу?**
  1. Заучування слів напам'ять.
  2. Робота над вокальною технікою (наприклад, вокальним подихом, звучанням резонаторів, інше).
  3. Робота над звуком, його подачею і виразністю.
  4. Художні завдання у вокальній подачі образу.
  5. Залежно від творів, щоразу по-різному.
- 5. Оцініть по 4-бальній шкалі технічні можливості Вашого вокального апарату: «4», «3», «2», «1».**
- 6. Під час концертного виконання Ви найбільше хвилюєтеся з приводу:**
  1. Вирішення технічних завдань;
  2. Вирішення художніх завдань;
  3. Вокального тексту;
  4. Темпу, ритму, ансамблю з концертмейстером.
- 7. Під час концертного виступу Ви частіше думаєте, відчуваєте, відчуваєте голос, намагаєтеся переконати слухачів, одержуєте задоволення від співу? (підкреслити найбільш вдалий варіант)**
- 8. На якому етапі роботи Ви ставите художньо-виразні завдання?**
  1. Після ознайомлення з текстом;

2. Після технічного освоєння вокальної партії;
3. До початку роботи над вокальною партією;
4. У момент самостійного освоєння акомпанементу.

**9. Що визначає, на Вашу думку, успішність вокального виконавства на конкурсах?**

1. Природна сприятливість вокальних даних.
2. Багатогодинна робота.
3. Гарна методика викладання.
4. Уміння «відчувати» свій вокальний апарат.
5. Яскравість і образність виконання.
6. Чистота вокального інтонування.

**10. У чому найбільш суттєва причина недоліку вокального апарату?**

1. Природна сприятливість.
2. Відсутність належної уваги до техніки.
3. Відсутність багатогодинної роботи.
4. Відсутність умінь підкорити технічне завдання художнім.

**12. За яким принципом Ви підбирали репертуар на конкурс?**

1. Той, що радив викладач.
2. Той, що хотілося виконати.
3. Той, що пасує тембру і типу голосу.
4. Той, що більш важкий і вирашаний.

**13. Хто допомагав у створенні художньої композиції пісні або художньої інтерпретації образу, крім педагога?**

**14. Як Ви оцінюєте свій виступ?**

*Додаток В***АНКЕТА № 2**

Дуже просимо відповісти на наші запитання!

1. Ваша довузівська музична освіта і виконавський напрямок:

---

2. Чи вважаєте Ви вокал своїм основним видом музичної підготовки?

Так.

Ні.

3. Який вид музичного виконавства вважаєте найбільш необхідним для роботи вчителя музики у школі? \_\_\_\_\_

4. Який вид музичного виконавства для Вас найбільш складний?

---

5. На яких етапах уроку музики вокальне мистецтво – найбільш слухний вид музичної творчості? \_\_\_\_\_

---

6. Які завдання методики музичного виховання дітей ефективніше вирішувати за допомогою вокального мистецтва?

---

7. Чи потрібно дітям у сучасній українській школі слухати опери?

Так. Не обов'язково. Дуже рідко. Ні.

8. Які опери можна використати у навчальному процесі?

---

9. Ваш улюблений оперний герой? \_\_\_\_\_

10. У ролі якого оперного героя Ви могли б виступити? \_\_\_\_\_

11. Яку стратегію Ви обираєте у процесі занять вокалом (*підкреслити найбільш потрібне для Вас*):

Довго розспівуюся. Найбільш уважно працюю над подихом. Вчу тексти напам'ять.

12. Оцініть по 4-бальній шкалі технічні можливості вашого вокального апарату:

«4»,

«3»,

«2»,

«1».

13. На яке завдання витрачається більше часу? (*підкреслити*)

- Виучування слів напам'ять.
- Робота над технікою
- Робота над звуком.
- Художні завдання.
- Залежно від творів, щоразу по-різному.
- Свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

14. У процесі концертного виконання найбільше переживаєте за:

- Вирішення технічних завдань.
  - Вирішення художніх завдань.
  - Щоб не забути слова.
15. Коли Ви співаєте, то найбільше намагаєтеся (*підкреслити*):
- Проспівати чисто.
  - Добре вимовляти слова.
  - Передати художній образ засобами акторської техніки.
  - Передати почуття та емоцію.
  - Чисто інтонувати.
16. Які види мистецтв можна вважати супутніми вокальному виконавству?
- 
17. Назвіть опери, що є, на Вашу думку, складними для сприйняття школярів:
- 
18. Чи можуть сучасні опери (рок-опери, мюзикли) замінити оперу у музичному вихованні школярів? \_\_\_\_\_
19. Які засоби виразності у вокальному мистецтві найбільш яскраво передають характер героя?
- Інтонація.
  - Чіткість і ясність вимови.
  - Міміка, жести.
  - Динаміка виконання.
  - Емоційність.
20. Якому вокальному стилю віддаєте перевагу (*підкреслити*) і прагнете поповнити свої пізнання?
- Класичне оперне мистецтво.
  - Романсова лірика.
  - Авторська пісня.
  - Народна пісня.
  - Український фольклор.
  - Естрадна пісня.
  - Рок, реп, сучасні течії.
  - Джаз.

**Дякуємо за заповнену анкету!**

*Додаток Г*

**Опитувальний лист  
для професорсько-педагогічного складу,  
що входить до експертної групи**

1. Наскільки важливим є художній аспект у вокальній підготовці студентів?
2. Який репертуар здатний найбільш ефективно розвинути художньо-виконавський комплекс вокаліста?
3. Чи впливає тип темпераменту на художність виконання вокаліста?
4. Яку роль художнім завданням виконавства Ви відводите на уроках вокалу?
5. Чи враховуєте Ви фактор майбутньої педагогічної роботи студента у процесі розвитку вокального голосу?
6. Які методи і прийоми Ви використаєте для розвитку артистизму студента?

## Додаток Д

Таблиця 2

## ТЕСТОВЕ ЗАВДАННЯ № 1 (ДЛЯ СТУДЕНТІВ 2 КУРСУ)

№	ПИТАННЯ	Варіанти відповідей (вибрати один правильний)
1	Час і країна походження оперного жанру	А) XVI ст. Англія Б) XVII ст. Німеччина В) XVII ст. Італія
2	Мистецтво древнього світу характеризується	А) одноманітністю жанрів Б) інтенсивним виникненням і розвитком музичних інструментів В) синкретичністю і синестезією
3	Які жанри вокального мистецтва передували виникненню опери	А) Ораторія Б) Дуетний спів В) Народні фольклорні синтетичні жанри
4	Які твори В. Шекспіра знайшли втілення у музичній літературі	А) Гамлет Б) Король Лір В) Ромео і Джульєтта
5	Вокальні школи яких країн мають свої особливості, традиції і визнані в усьому світі як самодостатні й унікальні явища культури	А) США Б) Італія В) Україна
6.	Які найбільш відомі вокальні партії написані для сопрано	А) Кармен Б) Снігурка В) Сантуцца
7	Що таке романсова лірика	А) пісня любовного характеру Б) вокальний твір на поетичний текст В) вокальний твір, написаний для сценічного виконання
8.	Яка з опер належить Л. Бетховену	А) Демон Б) Фіделіо В) Валькірія
9	Які види мистецтва у перерахованому поєднанні складають художній синтез оперного жанру	А) Архітектура, живопис, балет Б) Хореографія, хор, скульптура В) Театральне мистецтво, література (драматургія), музика
10	Що таке вокальна «інтонація»	А) чистота співу Б) виразність дикції (орфоепія) В) виразність фразування

**Таблиця 3**  
**ТЕСТОВЕ ЗАВДАННЯ № 2 (ДЛЯ СТУДЕНТІВ 4 КУРСУ)**

№№	ПИТАННЯ	Варіанти відповідей (вибрати один правильний)
1	Російські композитори, що писали опери	А) Аляб'єв Б) Скрябін В) Рахманінов
2	До історико-драматичного жанру відноситься опера	А) Іван Сусанін Б) Війна і мир В) Аскольдова могила
3	Який тип голосу відноситься до дитячого	А) сопрано Б) дискант В) меццо-сопрано
4	Яка з дитячих опер написана композитором К. Хачатуряном	А) Коза-дереза Б) Чиполліно В) Маленький сурмач або давайте створювати оперу
5	Які опери з запропонованих Ви б додали до програмних для вивчення у школі	А) Травіата Б) Мадам Батерфляй В) Трубадур
6	Які найбільш відомі вокальні партії написані для сопрано	А) Кармен Б) Снігурка В) Макбет
7	Що таке мюзикл	А) опера у роковому стилі з використанням сучасних технічних засобів Б) сучасний варіант оперети В) музично-сценічний твір, у якому переплітаються діалоги, пісні, музика, хореографія
8.	Доцільність розширення оперного репертуару для шкільного вивчення операми, що належать Л. Бетховену, обумовлена	А) Синтетичністю і художньою цілісністю оперного жанру Б) Розвитком художнього кругозору завдяки інформативності опер В) яскравістю, видовишністю опер
9	Перспективи художнього синтезу в інновації музичного навчання обумовлені:	А) Можливістю передати національну ідею в синтетичних видах мистецтва більш рельєфно Б) Комплексним впливом художньо-синтетичних жанрів на всі органи почуттів В) Можливістю використати нові інформаційні технології
10	Якими якостями повинен володіти співак для найбільш переконливої інтерпретації вокального образу	А) Чистотою вокальної інтонації Б) Гарними вокальними природними даними, у тому числі, дикцією, для передачі слів та їх розуміння В) Комплексом вокальних і супутніх здібностей (акторські, мовні, інші)



## Додаток Е

### Таблиця 4

Приклад заповнення табличної картки досліджуваного за художньо-когнітивним критерієм

№№ досліджуван их	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				ΣМ		Kf результативнос ті критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
2 курс У(украї нці)	М 1	М2	М3	М4				
17.	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
18.	1	1	1	1	2	2	2	Н
19.	1	2	2	1	3	3	3	Н
20.	1	1	1	1	2	2	2	Н
21.	2	3	3	2	5	5	5	В
22.	1	2	2	1	3	3	3	Н
23.	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
24.	1	2	2	2	3	4	3,5	С
25.	2	2	2	1	3	4	3,5	С
26.	2	2	2	2	4	4	4	С
27.	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
28.	2	2	2	2	4	4	4	С
29.	1	2	2	1	3	3	3	Н
30.	1	1	1	1	2	2	2	Н
31.	1	1	2	2	2	4	3	Н
32.	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>2,9</b>	<b>3</b>	<b>2,95</b>	<b>Н</b>
2 курс К (китайці)	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				ΣМ		Kf результативнос ті критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
	М 1	М2	М3	М4				
1	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
2	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
3	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
4	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
5	2	2	3	2	4	5	4,5	С
6	2	1	2	1	3	3	3	Н
7	2	1	2	2	3	4	3,5	С
8	2	1	2	2	3	4	3,5	С
9	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
10	2	3	2	2	5	4	4,5	С
11	1	2	1	2	3	3	3	Н
12	2	1	2	1	3	3	3	Н
13	2	1	2	2	3	4	3,5	С
Загальний коефіцієнт показників і критерію в групі					<b>3</b>	<b>3,2</b>	<b>3,15</b>	<b>Н</b>
3 курс У	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				ΣМ		Kf результативнос ті критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
	М 1	М2	М3	М4				
1	2	3	2	3	5	5	5	В
2	1	2	2	1	3	3	3	Н
3	2	2	2	2	4	4	4	С
4	2	1	2	2	3	4	3,5	С
5.	2	1	2	2	3	4	3,5	С
6	2	3	3	3	5	6	5,5	В
7.	1	2	2	2	3	4	3,5	С
8.	2	3	3	2	5	5	5	В
9	2	3	3	2	5	5	5	В
10	1	1	1	1	2	2	2	Н
11	2	1	2	2	3	4	3,5	С

12	3	2	2	2	5	4	4,5	В
13	2	2	2	2	4	4	4	С
14	2	1	2	1	3	3	3	Н
15	2	2	1	2	4	3	3,5	С
16	2	1	2	2	3	4	3,5	С
33.	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
34.	1	2	2	1	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,7</b>	<b>3,8</b>	<b>3,75</b>	<b>С</b>
3 курс К								
1	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
2	2	1	2	2	3	4	3,5	С
3	2	2	2	3	4	5	4,5	С
4	2	2	2	2	4	4	4	С
5	3	3	2	3	6	5	5,5	В
6	2	3	3	2	5	5	5	В
7	2	2	2	3	4	5	4,5	С
8	2	1	1	2	3	3	3	Н
9	1	1	2	2	2	4	3	Н
10	2	1	2	2	3	4	3,5	С
11	2	1	2	2	3	4	3,5	С
12	1	2	2	2	3	4	3,5	С
13	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
14	2	2	2	1	4	3	3,5	С
15	1	2	1	2	3	3	3	Н
16	1	1	2	2	2	4	3	Н
17	2	1	1	2	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,4</b>	<b>3,8</b>	<b>3,6</b>	<b>С</b>

Загальний коефіцієнт показників і критерію в групі					ΣМ		Кf результативності критерію	
4 курс У	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				1 П	2 П	Бал	Рівень
	Перший показник		Другий показник					
	М1	М2	М3	М4				
1	2	3	2	3	5	5	5	В
2	1	2	2	1	3	3	3	Н
3	2	2	2	2	4	4	4	С
4	2	1	2	2	3	4	3,5	С
5.	2	2	2	2	4	4	4	С
6	1	2	2	2	3	4	3,5	С
7.	3	2	3	3	5	6	5,5	В
8.	2	1	1	2	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,75</b>	<b>4,1</b>	<b>3,9</b>	<b>С</b>
4 курс К								
1	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
2	2	1	2	2	3	4	3,5	С
3	2	2	2	3	4	5	4,5	В
4	2	2	2	3	4	5	4,5	В
5	1	1	2	2	2	4	3	Н
6	1	2	2	2	3	4	3,5	С
7	2	1	2	1	3	3	3	Н
8	2	1	2	2	3	4	3,5	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,12</b>	<b>3,75</b>	<b>3,5</b>	<b>С</b>

### Опитувальний лист

#### 1 група:

1. Які процеси вокальної підготовки Ви відносите до художніх?
2. Які процеси вокальної підготовки Ви відносите до технічних?

#### 2 група:

3. У чому, на Вашу думку, полягає сутність єдності художнього й технічного у вокальній підготовці?
4. Чи допомагають Вам у технічній роботі художньо-супутні засоби і які саме?

#### 3 група:

5. На якому етапі підготовки до концертного виступу Ви продумуєте деталі художнього втілення образу?
  - На початку роботи над твором.
  - Коли вирішено всі основні технічні завдання (текст, подих, фразування, чисте інтонування та інше).
  - Коли це доцільно в роботі над твором.
  - Залежно від твору.
  - Ближче до концертного виступу.
6. Вибудуйте в ієрархічній послідовності процес Вашої підготовки до художнього втілення образу вокального твору (*проранжувати*):
  - Довожу виконання вокальної партії до технічної досконалості.
  - Працюю над фразуванням і подихом ґрунтуючись на розуміння словесного тексту.
  - Шукаю складні технічні фрази, що підтримують емоційний накал розвитку образу.
  - Продумую деталі художнього образу (костюм, міміка, рух на сцені, позиція рук, ніг, корпусу).
  - Осмислюю художню ідею перед початком роботи над технічною досконалістю виконання.

## Додаток 3

Таблиця 5

Приклад заповнення табличної карти досліджуваних за художньо-технологічним, критерієм

№№ досліджуваних	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				ΣМ		Kf результативності критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
2 курс У(українці)	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
35.	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
2	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
3	2	1	2	2	3	4	3,5	С
4	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
5	2	2	2	2	4	4	4	С
6	1	2	2	2	3	4	3,5	С
7	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
8	1	1	3	2	2	5	3,5	С
9	2	2	1	1	4	2	3	Н
10	2	2	3	2	4	5	4,5	С
11	1	1	1	1	2	2	2	Н
12	2	2	3	2	4	5	4,5	С
13	2	2	1	1	4	2	3	Н
14	1	2	2	1	2	3	2,5	Н
15	2	2	1	1	4	2	3	Н
16	2	2	2	1	4	3	3,5	С
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,1</b>	<b>3,2</b>	<b>3,15</b>	<b>Н</b>
2 курс К (китаці)	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
1	1	1	2	2	2	4	3	Н
2	2	2	1	1	4	2	3	Н
3	2	2	1	2	4	3	3,5	Н
4	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
5	3	3	2	2	6	4	5	В
6	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
7	2	2	3	2	4	5	4,5	С
8	2	2	1	2	4	3	3,5	С
9	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
10	3	3	2	2	6	4	5	В
11	1	2	2	2	3	4	3,5	С
12	2	1	2	2	3	4	3,5	Н
13	3	2	1	2	5	3	4	С
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,8</b>	<b>3,3</b>	<b>3,5</b>	<b>С</b>
3 курс У	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
1	3	3	2	3	6	5	5,5	В
2	2	2	2	1	4	3	3,5	С
3	2	2	1	2	4	3	3,5	С
4	2	1	1	2	3	3	3	Н
5.	1	2	2	2	3	4	3,5	С
6	3	3	3	2	6	5	5,5	В
7.	2	1	2	2	3	4	3,5	С
8.	3	2	3	2	5	5	5	В
9	3	2	3	2	5	5	5	В
10	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
11	2	1	2	2	3	4	3,5	С
12	3	2	2	3	5	5	5	В
13	2	2	2	2	4	4	4	С
14	2	1	1	2	3	3	3	Н
15	3	2	2	2	5	4	4,5	С
16	2	1	2	2	3	4	3,5	С
17	2	1	2	1	3	3	3	Н
18	2	1	2	1	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,9</b>	<b>3,8</b>	<b>3,88</b>	<b>С</b>

3 курс К								
1	2	2	1	1	4	2	3	Н
2	2	2	2	2	4	4	4	С
3	2	2	2	3	4	5	4,5	С
4	2	2	3	2	4	5	4,5	С
5	3	3	3	3	6	6	6	В
6	2	3	3	3	5	6	5,5	В
7	2	2	2	3	4	5	4,5	С
8	2	1	2	2	3	4	3,5	С
9	2	1	2	1	3	3	3	Н
10	2	1	2	2	3	4	3,5	С
11	2	1	2	1	3	3	3	Н
12	3	2	2	2	5	4	4,5	С
13	1	2	1	2	3	3	3	Н
14	2	2	2	1	4	3	3,5	С
15	1	2	1	1	3	2	2,5	Н
16	1	2	2	2	3	4	3,5	С
17	2	1	1	2	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,76</b>	<b>3,88</b>	<b>3,8</b>	<b>С</b>

4 курс У	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				ΣМ		Кф результативності критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
	М1	М2	М3	М4				
1	2	3	3	3	5	6	5	В
2	1	2	2	2	3	4	3,5	С
3	2	2	1	2	4	3	3,5	С
4	2	1	2	1	3	3	3	Н
5.	2	2	3	2	4	5	4,5	С
6	2	2	1	1	4	2	3	Н
7.	3	2	3	3	5	6	5,5	В
8.	1	1	1	2	2	3	2,5	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,75</b>	<b>4</b>	<b>3,8</b>	<b>С</b>
4 курс К								
1	2	1	2	1	3	3	3	Н
2	2	2	2	2	4	4	4	С
3	2	2	3	3	4	6	5	В
4	2	2	2	3	4	4	4,5	С
5	1	1	2	2	2	4	3	Н
6	2	1	2	2	3	4	3,5	С
7	2	1	2	1	3	3	3	Н
8	2	1	2	1	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,25</b>	<b>3,87</b>	<b>3,56</b>	<b>С</b>

**Додаток І**  
**Таблиця 6**

**Приклад заповнення табличної карти досліджуваних за *артистично-комунікативним критерієм***

№№ досліджуваних	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				ΣМ		Kf результативності критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
2 курс У(українці)	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
36.	1	1,3	1,5	0,3	2,3	1,8	4,1	Н
2	1,3	1	1,4	0	2,3	1,4	4,7	Н
3	2	1	2,4	0,6	3	3	6	С
4	1	1	1,5	0,3	2	2,8	4,8	Н
5	2	1,6	2,5	1	3,6	3,5	7,1	Д
6	1,3	1,3	2,4	0,3	2,6	2,7	5,3	С
7	1	1,1	1,5	0	2,1	1,5	3,6	Н
8	1,8	1,2	2,5	0,3	3	2,8	5,8	Д
9	1,4	1,8	1,5	0,3	3,2	1,8	5	С
10	2,1	1,9	2,5	1	4	3,5	7,5	Д
11	1,	1	1,3	0	2	1,3	3	Н
12	2	2,3	2,3	0,6	4,3	2,9	7,1	Д
13	1,5	1,4	1,7	0,3	2,9	2	4,9	С
14	1,2	1,3	1,5	0	2,5	1,5	4	Н
15	1,3	1,1	1,5	0,3	2,4	1,8	4,2	Н
16	1,6	1,6	0,9	0,6	3,2	1,5	4,7	С
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>2,8</b>	<b>2,2</b>	<b>5</b>	<b>С</b>
2 курс К (китаці)	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
1	1,2	1,4	0,4	1	2,8	1,4	4,2	Н
2	1,2	1,3	0,4	1,2	2,5	1,6	4	Н
3	1,2	1,4	0,4	1	2,4	1,4	3,8	Н
4	1,8	1,4	0,6	1,8	3,2	2,4	5,6	С
5	2,1	2,3	0,8	2,3	4,6	3,1	7,7	Д
6	1,7	1,5	0,6	1,9	3,2	2,5	5,7	С
7	2	1,6	1	2	3,2	2,8	6,4	Д
8	1,4	1,6	0,6	1,7	3,3	2,3	5,6	С
9	1,5	1,7	0,4	1,8	3,5	2,2	5,7	С
10	2,4	2,3	1	2,2	4,7	3,2	7,9	Д
11	1,3	1,6	0,2	1,4	2,9	1,6	4,5	Н
12	2,4	2,4	1	2,4	4,6	3,4	8,2	В
13	1,8	1,8	0,8	1,9	3,6	2,7	6,3	С
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,4</b>	<b>2,4</b>	<b>5,8</b>	<b>С</b>
3 курс У	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
1	2,3	1,5	0,4	2	3,8	2,4	6,2	С
2	1,4	0,5	0,4	1,5	1,9	1,9	3,6	Н
3	2,2	0,5	0,4	1,7	2,7	2,1	4,8	Н
4	2,3	1,5	0,6	2,1	3,8	2,7	6,5	С
5.	2	1,2	0,8	2,2	3,2	3	6,2	С
6	3	2,2	0,6	2,8	5,2	3,4	8,6	В
7.	2,4	1,5	1	2,2	3,9	3,2	7,1	Д
8.	2,4	1,8	0,6	2,2	4,2	2,8	7	Д
9	2,4	1,6	0,4	2,2	4	2,6	6,6	С
10	1,6	1,7	1	1,7	3,3	2,7	6	С
11	2	2,3	0,2	2	4,3	2,2	6,5	С
12	2,6	1,9	1	2,2	4,5	3,2	7,7	Д
13	2,3	1,4	0,8	1,9	3,7	2,7	6,4	С
14	1,6	0,6	0,4	1,6	2,2	2	4,2	Н
15	1,7	1,7	0,6	1,8	3,4	2,4	5,8	С
16	2,1	1,8	0,6	2	3,9	2,6	6,5	С
17	1,6	0,5	0,2	1,5	2,1	1,7	3,8	Н
18	1,5	0,6	0,2	1,6	2,1	1,8	3,9	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,6</b>	<b>2,5</b>	<b>6</b>	<b>С</b>

3 курс К								
1	1,4	0,7	0,2	1,6	2,1	1,8	3,9	Н
2	1,9	1,2	0,6	1,9	3,1	2,5	5,6	С
3	2	2	0,8	2,2	4	3	7	Д
4	1,9	2,1	0,8	2,4	4	3,2	7,2	Д
5	2,5	2,5	1	2,8	5	3,8	8,8	В
6	2	2,3	0,8	2,4	4,3	3,2	7,5	Д
7	1,9	2	0,6	2,1	3,9	2,7	6,6	С
8	1,7	1,8	0,4	2,3	3,5	2,7	6,2	С
9	1	1,3	0,2	1,5	2,3	1,7	4	Н
10	1,2	1,5	0,4	2,2	2,7	2,6	5,3	С
11	1,5	1,4	0,6	2,4	2,9	3	5,9	С
12	1,8	1,7	0,6	2,1	3,5	2,7	6,3	С
13	1,2	0,7	0,4	1,6	1,9	2	3,9	Н
14	2	1,8	0,6	1,8	3,8	2,4	6,2	С
15	1,4	0,6	0,4	1,4	2	1,8	3,8	Н
16	1,4	0,9	0,2	1,6	2,3	1,8	4,1	Н
17	1,5	1	0,2	1,5	2,5	1,7	4,2	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,2</b>	<b>2,5</b>	<b>5,7</b>	<b>С</b>

**Додаток К**  
**Таблиця 7**

**Приклад заповнення табличної карти досліджуваних за мотиваційно-творчим, діяльнісним критерієм**

№№ досліджуваних	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				ΣМ		Kf результативності критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
2 курс У(українці)	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
37.	1	1	1	1	2	2	2	Н
2	1	1	1	1	2	2	2	Н
3	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
4	1	1	1	1	2	2	2	Н
5	2	2	1	2	4	3	3,5	С
6	2	1	2	2	3	4	3,5	С
7	2	1	2	1	3	3	3	Н
8	2	1	2	2	3	4	3,5	С
9	2	2	2	1	4	3	3,5	С
10	2	2	3	2	4	5	4,5	С
11	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
12	2	2	2	2	4	4	4	С
13	2	1	1	2	3	3	3	Н
14	2	1	1	2	3	3	3	Н
15	2	1	2	1	3	3	3	Н
16	2	2	2	1	4	3	3,5	С
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,1</b>	<b>3</b>	<b>3,06</b>	<b>Н</b>
2 курс К (китаци)	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
1	2	1	1	2	3	3	3	С
2	2	2	2	2	4	4	4	С
3	1	1	1	1	2	2	2	Н
4	1	1	1	1	2	2	2	Н
5	2	1	2	2	3	4	3,5	С
6	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
7	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
8	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
9	1	1	1	1	2	2	2	Н
10	2	1	2	2	3	4	3,5	С
11	2	2	2	2	4	4	4	С
12	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
13	2	1	1	2	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>2,9</b>	<b>2,8</b>	<b>2,84</b>	<b>Н</b>
3 курс У	М 1	М2	М3	М4	1 П	2 П	Бал	Рівень
1	3	2	3	3	5	6	5,5	В
2	2	2	2	2	4	4	4	С
3	2	1	2	2	3	4	3,5	С
4	1	1	1	1	2	2	2	Н
5.	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
6	3	2	3	2	5	5	5	В
7.	2	2	2	2	4	4	4	С
8.	2	2	2	2	4	5	4	С
9	2	2	2	2	4	5	4	С
10	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
11	2	1	2	1	3	3	3	Н
12	3	2	2	3	5	5	5	В
13	2	2	2	2	4	4	4	С
14	1	1	2	2	2	4	3	Н
15	2	2	2	2	4	4	4	С
16	2	1	2	2	3	4	3,5	С
17	1	1	1	1	2	2	2	Н
18	2	1	1	2	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,4</b>	<b>3,8</b>	<b>3,6</b>	<b>С</b>



3 курс К								
1	1	1	1	1	2	2	2	Н
2	2	1	2	2	3	4	3,5	С
3	2	2	2	2	4	4	4	С
4	2	1	2	1	3	3	3	Н
5	3	3	2	3	6	5	5,5	В
6	2	3	2	2	5	4	4,5	С
7	2	1	2	2	3	4	3,5	С
8	2	1	1	2	3	3	3	Н
9	1	1	1	1	2	2	2	Н
10	2	2	2	2	4	4	4	С
11	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
12	3	2	2	2	5	4	4,5	С
13	1	2	1	2	3	3	3	Н
14	2	1	2	1	3	3	3	Н
15	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
16	1	2	1	2	3	3	3	С
17	2	1	1	2	3	3	3	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,4</b>	<b>3,23</b>	<b>3,3</b>	<b>Н</b>

4 курс У	Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання				$\Sigma M$		Кf результативності критерію	
	Перший показник		Другий показник		1 П	2 П	Бал	Рівень
	М1	М2	М3	М4				
1	2	2	2	2	4	5	4,5	С
2	2	2	1	2	4	3	3,5	С
3	2	1	2	2	3	4	3,5	С
4	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
5.	2	1	2	2	3	4	3,5	С
6	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
7.	3	3	3	3	6	6	6	В
8.	2	1	1	1	3	2	2,5	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>3,6</b>	<b>3,5</b>	<b>3,56</b>	<b>С</b>
4 курс К								
1	1	1	1	1	2	2	2	Н
2	2	1	1	2	3	3	3	Н
3	2	1	2	2	3	4	3,5	С
4	2	2	2	2	4	4	4	С
5	1	1	1	1	2	2	2	Н
6	2	1	2	2	3	4	3,5	С
7	1	1	1	2	2	3	2,5	Н
8	1	1	1	1	2	2	2	Н
Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі					<b>2,6</b>	<b>3</b>	<b>2,8</b>	<b>Н</b>

Додаток Л  
Таблиця 8

**Таблиця сумарних результатів за критеріями і загальних коефіцієнтів**

№ досліджуваного	Kf результатів прояву першого критерію	Kf результатів прояву другого критерію	Kf результатів прояву третього критерію	Kf Результатів проявлення четвертого критерію	Сума усіх Kf	Kf Загальний	РІВЕНЬ
2 У	Kf Кр.1	Kf Кр.2	Kf Кр.3	Kf Кр.4	$\sum$ Kf	$\sum$ Kf — N	
1	2,5	2,5	2	2	9	2,25	Н
2	2	2,5	3	2	9,5	2,38	Н
3	3	3,5	3,5	2,5	12,5	3,13	Н
4	2	2,5	2	2	8,5	2,13	Н
5	5	4	3,5	3,5	16	4	С
6	3	3,5	4	3,5	14	3,5	С
7	2,5	2,5	3	3	11	2,75	Н
8	3,5	3,5	4,5	3,5	15	3,75	С
9	3,5	3	3,5	3,5	13,5	3,37	С
10	4	4,5	4,5	4,5	17,5	4,4	С
11	2,5	2	3	2,5	10	2,5	Н
12	4	4,5	4,5	4	17	4,25	С
13	3	3	3,5	3	12,5	3,13	Н
14	2	2,5	2,5	3	10	2,5	Н
15	3	3	3,5	3	12,5	3,13	Н
16	2,5	3,5	3,5	3,5	13	3,25	Н
Загальні Kf групи	<b>2,95</b>	<b>3,15</b>	<b>3,4</b>	<b>3,06</b>	<b>201,5</b>	<b>12,59</b>	<b>Н</b>
2 К	Kf Кр.1	Kf Кр.2	Kf Кр.3	Kf Кр.4	$\sum$ Kf	$\sum$ Kf — N	
1	2,5	3	3,5	3	12	3	Н
2	2,5	3	4	4	13,5	3,38	Н
3	2,5	3,5	3	2	11	2,75	Н
4	2,5	2,5	2	2	9	2,25	Н
5	4,5	5	4	3,5	17	4,25	С
6	3	2,5	3	2,5	11	2,75	Н
7	3,5	4,5	3	2,5	12,5	3,13	Н
8	3,5	3,5	3	2,5	12,5	3,13	Н
9	2,5	2,5	2	2	9	2,25	Н
10	4,5	5	4,5	3,5	17,5	4,4	С
11	3	3,5	3,5	4	14	3,5	С
12	3	3,5	2,5	2,5	11,5	2,88	Н
13	3,5	4	4	3	14,5	3,62	С
Загальні Kf групи	<b>3,15</b>	<b>3,5</b>	<b>3,2</b>	<b>2,84</b>	<b>165</b>	<b>12,69</b>	<b>Н</b>
3У	Kf Кр.1	Kf Кр.2	Kf Кр.3	Kf Кр.4	$\sum$ Kf	$\sum$ Kf — N	
1	5	5,5	6	5,5	22	5,5	В
2	3	3,5	4,5	4	15	3,75	С
3	4	3,5	3,5	3,5	14,5	3,62	С
4	3,5	3	2	2	10,5	2,62	Н
5	3,5	3,5	3	2,5	12,5	3,13	Н
6	5,5	5,5	5	5	21	5,25	В
7	3,5	3,5	3,5	4	14,5	3,62	С
8	5	5	4,5	4	18,5	4,62	С
9	5	5	4,5	4	18,5	4,62	С

10	2	2,5	3	2,5	10	2,5	H
11	3,5	3,5	3,5	3	13,5	3,38	H
12	4,5	5	4,5	5	19	4,75	B
13	4	4	4	4	16	4	C
14	3	3	3	3	12	3	H
15	3,5	4,5	4	4	16	4	C
16	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	C
17	2,5	3	3	2	10,5	2,62	H
18	3	3	3	3	12	3	H
Загальні Kf групи	<b>3,75</b>	<b>3,88</b>	<b>3,7</b>	<b>3,6</b>	<b>286</b>	<b>15,88</b>	<b>C</b>
3К	Kf Кр.1	Kf Кр.2	Kf Кр.3	Kf Кр.4	$\sum$ Kf	$\sum$ Kf — N	
1	2,5	3	2,5	2	10	2,5	H
2	3,5	4	4	3,5	15	3,75	C
3	4,5	4,5	4	4	17	4,25	C
4	4	4,5	3,5	3	15	3,75	C
5	5,5	6	5	5,5	22	5,5	B
6	5	5,5	5	4,5	20	5	B
7	4,5	4,5	4,5	3,5	17	4,25	C
8	3	3,5	3	3	12,5	3,13	H
9	3	3	2,5	2	10,5	2,62	H
10	3,5	3,5	3,5	4	17,5	4,4	C
11	3,5	3	2,5	2,5	11,5	2,88	H
12	3,5	4,5	4	4,5	16,5	4,12	C
13	2,5	3	3	3	11,5	2,88	H
14	3,5	3,5	3,5	3	13,5	3,38	H
15	3	2,5	2	2,5	10	2,5	H
16	3	3,5	3	3	12,5	3,13	H
17	3	3	3	3	12	3	H
Загальні Kf групи	<b>3,6</b>	<b>3,8</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>232</b>	<b>13,65</b>	<b>C</b>
4У	Kf Кр.1	Kf Кр.2	Kf Кр.3	Kf Кр.4	$\sum$ Kf	$\sum$ Kf — N	
1	5	5	4,5	4,5	19	4,75	C
2	3	3,5	4	3,5	14	3,5	C
3	4	3,5	4,5	3,5	15,5	3,88	C
4	3,5	3	3	2,5	12	3	H
5	4	4,5	4,5	3,5	16,5	4,12	C
6	3,5	3	3	2,5	12	3	H
7	5,5	5,5	5	6	22	5,5	B
8	3	2,5	3	2,5	11	2,75	H
Загальні Kf	<b>3,9</b>	<b>3,8</b>	<b>3,9</b>	<b>3,56</b>	<b>122</b>	<b>15,25</b>	<b>C</b>
4К	Kf Кр.1	Kf Кр.2	Kf Кр.3	Kf Кр.4	$\sum$ Kf	$\sum$ Kf — N	
1	2,5	3	2,5	2	10	2,5	H
2	3,5	4	3,5	3	14	3,5	C
3	4,5	5	4	3,5	17	4,25	C
4	4,5	4,5	4	4	17	4,25	C
5	3	3	2,5	2	10,5	2,62	H
6	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	C
7	3	3	3	2,5	11,5	2,88	H
8	3,5	3	2,5	2	11	2,75	H
Загальні Kf групи	<b>3,5</b>	<b>3,56</b>	<b>3,2</b>	<b>2,8</b>	<b>105</b>	<b>13,12</b>	<b>H</b>

Таблиця 9

## Отримані результати досліджень в Китайських університетах

4КИТ ун.	Kf Кр.1	Kf Кр.2	Kf Кр.3	Kf Кр.4	$\Sigma$ Kf	$\frac{\Sigma Kf}{N}$	
1	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
2	3,5	4	3,5	3	14	3,5	С
3	3,5	3	2,5	2	11	2,75	Н
4	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
5	4	4,5	4,5	3,5	16,5	4,12	С
6	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
7	3,5	4	3,5	3	14	3,5	С
8	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
9	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
10	2,5	3,5	2	2	10	2,5	Н
11	3	3	3	3	12	3	Н
12	2,5	3,5	2	2	10	2,5	Н
13	2,5	3,5	2	2	10	2,5	Н
14	3,5	4	3,5	3	14	3,5	С
15	2,5	2,5	2,5	2,5	10	2,5	Н
16	4	4,5	4	3,5	16	4	С
17	2,5	3,5	2	2	10	2,5	Н
18	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
19	3	5	3	4	15	3,8	С
20	3	5	4	4	16	4	С
21	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
22	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
23	2,5	2,5	2,5	2,5	10	2,5	Н
24	3	5	3	4	15	3,8	С
25	3	3	3	3	12	3	Н
26	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
27	2,5	3,5	2	2	10	2,5	Н
28	3	5	3	2	13	3,3	Н
29	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
30	3	5	3	2	13	3,3	Н
31	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
32	3	5	3	2	13	3,3	Н
33	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
34	2,5	3,5	2	2	10	2,5	Н
35	2,5	2,5	2,5	2,5	10	2,5	Н
36	3	3	3	3	12	3	Н
37	3,5	4	3,5	3	14	3,5	Н
38	2,5	3	2,5	2	10	2,5	Н
39	3	5	3	2	13	3,3	Н
40	3,5	3,5	3,5	3,5	14	3,5	С
Загальні Kf	<b>2,9</b>	<b>3,6</b>	<b>2,9</b>	<b>2,7</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>Н</b>

## Додаток М

**ОПЕРА ЯК СИНТЕТИЧНИЙ ВИД МИСТЕЦТВА В ХУДОЖНЬО-ОСВІТНОМУ ПРОЦЕСІ****Навчальна програма спецкурсу та методичні рекомендації  
(скорочений варіант)**

Навчальна програма зі спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва в художньо-освітньому процесі» спрямована на підвищення художньої компетентності майбутніх учителів музики на основі виокремлення оперного мистецтва як синтетичного жанру. Еволюція опери віддзеркалює процес розвитку синтезу мистецтв, який у художньо-педагогічному досвіді майбутніх учителів складає ефективний педагогічний ресурс художньо-естетичного виховання. У програму включено теми, що орієнтують на засвоєння педагогічного потенціалу синтетичності оперного мистецтва.

Тематика програми курсу розкриває жанрово-стильові аспекти розвитку оперного мистецтва, які відображають особливості оперних шкіл Італії, Франції, Австрії, Німеччини, Угорщини, Росії, України.

**Мета** курсу – опанувати новітні концепції історії опери; познайомити студентів із розмаїттям стильових тенденцій оперного мистецтва та особливостями оперних шкіл Італії, Франції, Австрії, Німеччини, Угорщини, Росії, України. При цьому ареал національних шкіл може збільшуватися в залежності від наявності нотного та відеоматеріалів.

**Завдання курсу:**

- формування у студентів уявлень про оперний твір як систему художньо осмислених світоглядних концептів певної історичної епохи;
- виявлення безпосередньої залежності жанрової і стильової еволюції опери від процесів загально-історичного розвитку;
- усвідомлення складових текстового комплексу оперного твору на основі його цілісного аналізу та належності до певного або певних художньо-стильових напрямів;
- оперування основними категоріями і термінами оперної драматургії, такими як закони сюжетотворення, оперні жанрові типи і різновиди, система вокальних амплуа і вокальна мова персонажа, оперний тематизм, оперні форми;
- розвиток практичних навичок аналізу оперного твору як синтетичної цілісності, що складається з тісної взаємодії драматичного та музичного сюжету, спирається на власні закони сюжетотворення, ґрунтується вийняtkово на музичних засобах відтворення руху сценічних подій та засобах змалювання образів-характерів;
- формування компетентності в застосуванні оперного мистецтва в художньо-естетичному педагогічному процесі.

## II . Структура і план програми спецкурсу «Опера як синтетичний вид мистецтва в педагогічному процесі»

### Самостійна робота:

- вивчення окремих тем модулів;
- створення індивідуального термінологічного словника;
- пізнавально-пошукова робота щодо художнього оформлення опер, робота з літературою та в мережі internet;

№ пп	Модулі та теми лекцій	години навантаження					Розподіл баїв
		лекції	практичні	лабораторні	самостійна робота	індивідуальна робота	
Зміст першого модулю							
Проблеми та еволюція становлення опери як синтетичного виду мистецтва							
1	Опера: проблеми становлення та розвитку жанру у XVII – першій половині XIX ст.	2	2		2		3-15
2	Європейська опера XIX ст.	2	2		2		3-15
3	Оперне мистецтво кінця XIX–XX ст.	2	2		2		4-20
Зміст другого модулю							
Опера як синтетичний вид мистецтва у педагогічному процесі							
4	Жанр дитячої опери, специфіка сприйняття оперного мистецтва	2	2	1	3	1	5-25
5	Національна опера у виховному процесі	2	2	1	3	1	5-25
Разом		10	10	2	12	2	20-100

- створення та обґрунтування базового переліку оперного мистецтва для вирішення художньо-виховних завдань;
- визначення методів упровадження оперного мистецтва як синтетичного жанру в навчальний процес;
- обґрунтування педагогічного потенціалу виконавського оперного репертуару, що виконується в класі вокалу;
- методико-драматургічний практикум.

**Форми контролю:** колоквіум, художньо-дидактичні завдання, творчі завдання.

**Індивідуальна робота** передбачала консультації щодо виконання художньо-дидактичних і творчих завдань у самостійній роботі, включно рекомендації щодо драматургії уроку на тему оперного мистецтва.

## **КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ**

Обов'язковою вимогою щодо засвоєння студентами матеріалу курсу є: вміння орієнтуватися в різноспрямованих процесах розвитку музичної культури ХІХ ст., розмаїтті стильових напрямів та їхній взаємодіях з певними історичними національними традиціями; можливість визначати загальні особливості, що притаманні провідним композиторським школам.

Оцінку «відмінно» отримує студент за бездоганні знання, участь у семінарських заняттях, написання вікторини без помилок, виконання контрольних завдань та опрацьовану спеціальну літературу.

Оцінку «добре» отримує студент за безпомилкову відповідь на запитання екзаменаційного білета, який в семінарських заняттях участь не брав або брав частково, не повністю вірно написав вікторину.

Оцінку «задовільно» отримує студент, який частково відповів на запитання екзаменаційного білета, не брав участі у семінарських заняттях, написав менше половини правильних відповідей вікторини.

Оцінку «незадовільно» отримує студент, який на екзамені показав слабкі знання, не брав участь у семінарських заняттях, не написав вікторину.

## ПРИКЛАД НАВЧАЛЬНОГО ЗАХОДУ «ПРОЕКТ–ОПЕРА»

### Тема «ПЕКІНСЬКА ОПЕРА: ХУДОЖНЬО-СИНТЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ»

**Мета** розробленого уроку-проекту:

- розширення художньої компетентності шляхом ознайомлення з жанром пекінської опери як національного надбання музичної культури і традицій Китаю;
- підготовка майбутніх вчителів музики з Китаю до проведення уроків пекінської опери у школах Китаю;
- ознайомлення з художньо-синтетичним і музично-інструментальним забезпеченням жанру пекінської опери;
- формування розуміння і переживання символічних образів героїв пекінської опери в рамках діалогу культур «Схід–Захід».

**Методи:** наочності, проблемні, стимулювання синестезії сприйняття; порівняння і зіставлення, залучення у дії, моделювання, діалогу, занурення в еволюцію жанру.

**Технологічне й інформаційне забезпечення:** відеозаписи ілюстрацій пекінської опери; відео-методики освоєння техніки виконання, створення масок, техніки рук, очей, міміки, тіла; інтернет-ресурси:

[http:// russian. cntv. Cn](http://russian.cntv.cn); <http://www.youtube.com>;

[http://mychina.ru/chinas\\_opera.php](http://mychina.ru/chinas_opera.php)

<http://china.kulichki.com/Gifts/BeijingOpera.shtml>

<http://worlds.ru/asia/china/history83.shtm>

У змістовній частині використовувалися результати дисертаційного дослідження Лянь Юнь «Пекінська опера як музично-естетичний феномен»; роботи Сюе Сяоціня, Чжоу Яна, Цзя Юйпіна.

У методичній частині – відео-матеріали практичних занять по освоєнню техніки виконання, створенню масок, кунд-фу та інших супутніх засобів художнього образу в пекінській опері. Використовувалися також книги «Народне мистецтво», розділи «Пекінська опера» авторів Чжао Ю Ла, Лю Чже.

**Завдання:**

1. Ознайомлення студентів або школярів з національними традиціями Китаю на прикладі пекінської опери.
2. Розвиток полімодальності сприйняття художнього синтезу.
3. Поглиблене розуміння символу та образу в мистецтві.
4. Створення установки на саморозвиток художньо-виконавських навичок, супутніх вокальному співу.



## 5. Освоєння методики проведення уроків пекінської опери для китайських студентів.

Проект складається з 5 частин, які впроваджувалися поетапно.

*Частина перша* – установка на роботу в режимі проекту.

*Частина друга* – заглиблення у проблему діалогу культур на матеріалі оперного мистецтва.

*Частина третя* – художньо-інформаційна, що розкриває художні особливості і синтетичні можливості пекінської опери. Інформаційне забезпечення наповнене переглядом відео-матеріалу.

*Частина четверта* – методичне забезпечення проведення уроків пекінської опери: перегляд практики і технології виконання.

*Частина п'ята* – підбиття підсумків, вироблення стратегії на самостійне продовження освоєння матеріалу.

**На першому етапі** були обрані учасники проекту і розподілені обов'язки. Кожний з учасників проводив підготовку самостійно. Змістовним і відео-матеріалом ми забезпечували, при цьому було запропоновано поповнити матеріал самостійно.

**На другому етапі** пропонувалися для обговорення кілька проблемних питань, обговорення яких налаштовували пасивних та активних учасників на розуміння діалогу культур.

Для обговорення пропонувалися наступні питання:

1. Маска – атрибут карнавалу – загальний засіб художнього самовираження в різних культурах миру.

2. Опера як синтетичний вид мистецтва вимагає відновлення і осучаснення.

3. Проблеми національного виховання і оперний жанр: компаративістський підхід в українській і китайській музичній педагогіці.

4. Чи всі реалії життя можна втілити в опері?

5. Активне і діяльнісне освоєння оперного мистецтва: особливості сприйняття і залучення майбутніх учителів і школярів.

**На третьому етапі** було сфокусовано увагу на особливостях пекінської опери як національному жанрі, що має давні традиції.

Студенти були поінформовані про те, що в Китаї існує 360 видів місцевих класичних опер, які формувалися на основі національного театру «Сіцзюй». Пекінський театр бере свій початок з XII століття, у часи династії Юань виникає постановка Юаньської опери «Цзацзюй». Виникнення жанру Кунцюй поклало основу для розвитку пекінської опери, головним виразним засобом якої є акторська гра, мелодія та яскрава постановка.

Пекінська опера сьогодні представлена двома різновидами: стара, традиційна форма і нова, оновлена.

Стара форма відрізняється наступним: у ній не грають жінки, музика винятково народна, повільна, стародавня; сюжети казкові, повчально-моралізовані, історичні; костюми стародавні, маски. Художній синтез

представлений співом, декламацією, акторською грою, мімікою, грою очей, пластиком тіла, конд-фу. Героями старої опери є імператор, герой-воїн, учитель, ворог. У казкових сюжетах героями стають дракони, змії, мавпи.

Побутові: любов, моральна проблематика, гумористична, гарні жінки, добро.

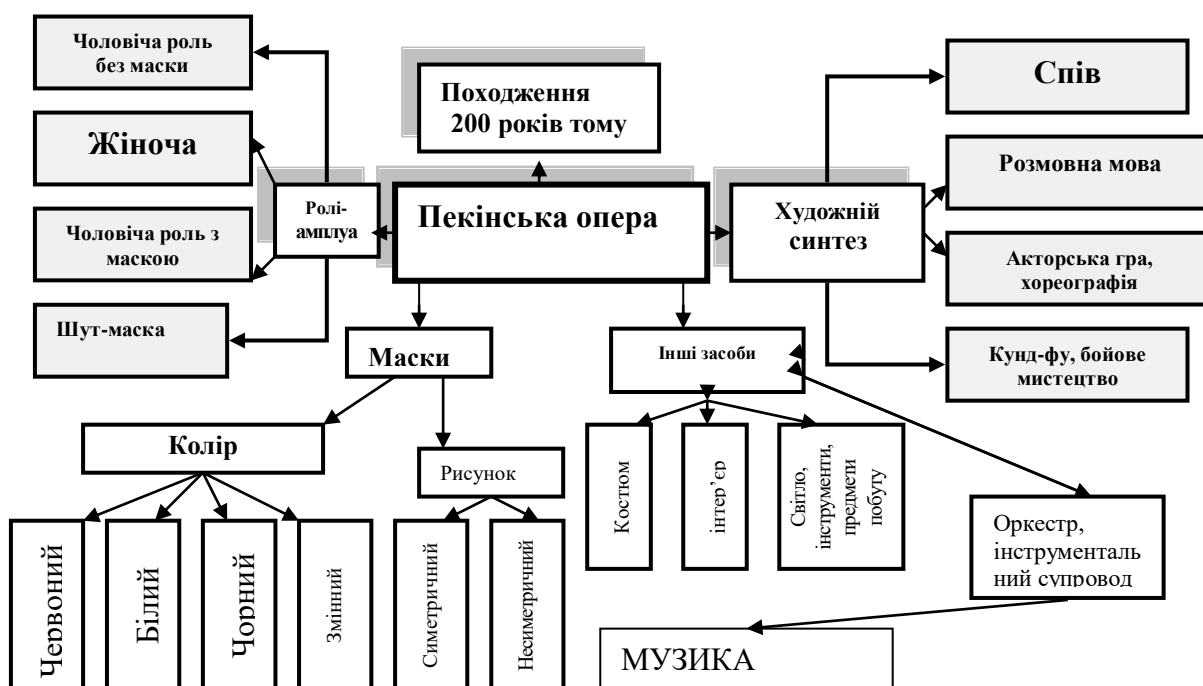
Сучасна форма має деякі відмінності: грають жінки, сюжети не народні, а спеціально написані автором: політичні сюжети, члени партії – герої опери; трудова проблематика: будівництво, заводи, наука, інженерія.

Музика більш швидка, але має стародавнє походження, або компонується з відомих мелодій.

Процес осучаснення пекінської опери тільки починається. У школі більше вивчається стародавня опера.

Відео-матеріал демонструє техніку нанесення масок, інструменти, які використовуються у пекінській опері.

Схематично ми представляємо забезпечення пекінської опери на *рисунку 1*.



*Рис. 1. Модель системи пекінської опери.*

За допомогою відео-матеріалів студенти освоїли наступне:

1. Акторські амплуа в пекінській опері: чотири основних діючих особи: *шен, дань, цзін і чоу*.

**Шен** – це чоловічий персонаж. *Старший шен* – персонаж-чоловік, що найбільш часто зустрічається. *Шен-воїн* – це роль парубка, що володіє майстерністю фехтувати, боксувати, акробатикою. *Чанкао* – *шен-воїн* при повному озброєнні, з довгим списом, у панцирі, чоботах на товстій підшві, зі штандартами за спиною. *Дуаньда* – *шен-воїн* – у короткому одязі і з

відповідною їй розмірам зброєю. *Молодший шен* – видний і вихований юнак з тонкими рисами обличчя.

Шляхетними акторськими ролями *шен* є: *шен* у флеровому капелюсі (чиновник в імператорському палаці), *шен* з віялом (інтелігент із віялом), *шен* з пір'ям фазану у головному уборі (видний талант), бідний *шен* (інтелігент із невдалою кар'єрою).

**Дань** – жіночі персонажі пекінської опери. Серед них виділяються *дань* у *темному халаті*, *дань-квітка*, *дань-войовниця*, *дань-стара*. *Дань* у *темному халаті* ще називається *чжендань*. Це роль головної героїні – жінки молодшої або середніх років (звичайно це позитивний персонаж). *Дань-квітка* представляє великий контраст у порівнянні з *дань* у *темному халаті*: актор грає або дівчину-камеристку, що прислужує панянці знатного роду, або незаміжню дівчину з бідної родини, або кокетку. Всі *дань-квітки* – молоді жінки. *Дань-войовниця* – процвітаюча у військових мистецтвах. *Дань-баба* – солідна літня дама, її співочому стилю близький по своїй вокальній манері *старший шен*.

**Цзін** – або чоловічий герой великої сили волі, або прямодушний персонаж. Його амплуа: *хуалянь* із мідним бойовим молотом, *хуалянь-цзяцзы* й *хуалянь-воїна*.

**Чоу** – історично найдревніше амплуа. У традиційних п'єсах більшість персонажів з невисоким соціальним станом зазвичай з'являються в амплуа *чоу*. Це комічні ролі: кульгавого, глухого, сліпого і німого; ролі чоловіка й жінки, старця і молодця; персонажів добрих і злих, відданих і підступних. Акторські засоби: жарти, комізм, клоунада.

## 2. Основні художньо-виразні вміння й прийоми пекінської опери:

- перші чотири – *співи, декламація, перевтілення і жестикуляція*;
- інші чотири – *ігри руками, гра очима, гра тулубом і кроки*.

## 3. Театральне призначення гриму, техніки нанесення масок.

Основні колірні гами гриму – червоний, фіолетовий, білий, жовтий, чорний, синій, зелений, рожевий, сірий, золотий і срібний. Кольори показують характер персонажа: червоні кольори – людина вірна і чесна; білий – підступний ошуканець; чорний – молодецтво й сила; синій – норовистість і хоробрість.

Малюнок 2



Смуги  
кольори,  
барвистості масці.

відтіняють  
надаючи

Традиційно грим створюється за певними принципами, підкреслюючи особливості персонажа. По гриму легко можна визначити, позитивного або негативного героя грає актор, порядний цей персонаж або ошуканець. Можна виділити кілька видів гриму:

### Лянь Юнь так описує типологію масок:

1. Червоне обличчя символізує хоробрість, чесність і вірність. Типовим персонажем з червоним обличчям є Гуань Юй, полководець епохи Трицарства (220–280 р.), знаменитий своєю відданістю імператорові Лю Бею.

2. Червонясто-фіолетові обличчя також можна побачити у добронравних і знатних персонажів. Візьмемо, наприклад, Лянь По у знаменитій п'єсі «Генерал мириться з головним міністром», у якій гордий і запальний генерал посварився, а потім і помирився з міністром.

3. Чорні обличчя вказують на сміливого, відважного і безкорисливого героя. Типовими прикладами є генерал Чжан Фей у «Трицарстві», Лі Куй у «Річкових заводах» і Вао Гун, безстрашний, легендарний і справедливий суддя епохи династії Сун.

4. Зелені обличчя вказують на персонажів упертих, імпульсивних і повністю позбавлених самовладання.

5. Як правило, білі обличчя властиві владним лиходіям. Білі кольори також указують на негативні сторони людської натури: підступництво, лукавство і зраду. Типовими персонажами з білим обличчям вважаються Цао Цао, властолюбний і жорстокий міністр епохи Трицарства, і Цін Хуей, хитрий міністр династії Сун, що погубив національного героя Юе Фея.

4. Музичні інструменти, що забезпечують спектакль.



ціньху



юецінь



піпа



ді



гонги

В оркестрі пекінської опери відсутні інструменти низького басового регістра.

5. Синтез співу і хореографії у пекінській опері. Хореографія часто заснована на специфіці ритму і мелодиці пекінської опери: *cini* або *ерхуан*.

*Cini* – швидка, тверда, ритмічна, передає характер рішучості або хвилювання. *Ерхуан* – спокійна, лірична, ритм рівний, темп неквапливий – передає смуток, замисленість, сум.

**На четвертому етапі** чиниться упор на методичній основі вивчення пекінської опери. Пропонується перегляд відео-матеріалу по практичному освоєнню кроку, декламації, танцю. Головне – приклади викладання пекінської опери у школах Китаю. Освоюються прийоми залучення школярів до сприйняття опери шляхом творчих художньо-практичних завдань: Діти малюють маски, придумують сюжети, співають пісню для певної маски. Головне, освоїти майбутньому вчителеві відповідність маски – настрою – амплуа і пісні, музики або інструменти, що його супроводжують.

Методично важливим є освоєння майбутнім учителем шкіл пекінської опери. У дисертації Лянь Юнь дається характеристика основних шкіл, які автор групує по амплуа: *лао шен, у шен, сяо шен, дань, цзін (хуа лян), лао дань*.

Аналізуються особливості основних шкіл Пекінської опери, їх представників: школа Хуей (Чен Чанген); школа Дзін (Джан Еркуї); школа Хань (Юй Саньшен); школа Ван (Ван Гуйфень); школа Сунь (Сунь Дзюсянь); школа Тань (Тань Сяньпей); школа Юй(Юй Шуянь); школа Янь (Янь Дзюйпен); школа Гао (Гао Цінкуй); школа Ма (Ма Ляньлянь); школа Ян (Ян Баосень); школа Ян (Ян Сяолоу); школа Гай (Гай Цзяотянь); школа Є (Є Шенлань); школа Мей (Мей Ланьфан); школа Чен (Чен Яньцю); школа Сюнь (Сюнь Хуейшэ); школа Шань (Шань Сяююнь); школа Цю (Цю Шенжун); школа Лі (Лі Докуй);

Дана класифікація є важливою для методики проведення уроків пекінської опери, у тій її частині, коли мова йде про збагнення, розуміння і відчуття різних амплуа.

**На п'ятому етапі** підводяться підсумки, узагальнено акцентуються найважливіші аспекти проекту, обговорюється вихід до практики, виробляється стратегія на майбутнє.

Цей проект для українських студентів – можливість ознайомитися з іншою культурою, з новим жанром оперного мистецтва, виробити стратегію на вивчення опери в школі методом заглиблення у жанр, вокальну школу, наприклад, італійську оперну школу, російську. Для китайських студентів – методична основа для подальшої самостійній підготовки проведення уроків пекінської опери у школах Китаю.