МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378.637:016:071

ВАН ЯНЬЛІ

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник – Голубицька Надія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Ван Яньлі. Методика формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2026.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. Актуальність дослідження зумовлено потребами радикальної модернізації підготовки висококваліфікованих кадрів у сфері мистецької освіти. Аналіз тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти у світі свідчить про розширення вимог до професійної підготовки вчителя, зокрема про підвищення рівня його предметно-фахової компетентності.

Проведений аналіз мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури показав, що формування умінь ансамблевого співу є одним із фундаментальних сегментів процесу фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. До основних умінь ансамблевого співу, що формуються у процесі вокального навчання, відносимо: уміння слухового сприйняття та інтонування; уміння синхронізації ритму та темпу; тембральні уміння - уміння вокаліста корегувати тембр та силу власного голосу відповідно до загального звучання; уміння рольової взаємодії - уміння вокаліста виконувати як сольну партію, так і підтримуючу роль в ансамблевому виконанні; відчуття фразування та артикуляційно-дикційні уміння, що включають єдину манеру формування голосних і приголосних, злагоджене використання різноманітних

артикуляційних прийомів, злагоджене логічне формування музичної фрази, правильне розподілення дихання; уміння емоційно-виразного виконання, що забезпечує максимально повне розкриття емоційно-образної сфери музичного твору в процесі спільного виконання.

Визначення основних напрямів поставлених у дисертації завдань сприяло окресленню теоретико-методологічних основ дослідження, до яких віднесено індивідуально-творчий, рефлексивно-ціннісний та діяльнісно-прогностичний підходи, що характеризують концептуальні основи дослідження. Визначено структуру ансамблевих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яка охоплює: пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-проективний та діяльнісно-креативний компоненти.

Пізнавально-орієнтаційний компонент у вокальному навчанні забезпечує формування усвідомленого підходу майбутніх викладачів музичного мистецтва до вокального навчання, розвиток їх музично-естетичного мислення, прагнення до придбання знань, умінь та навичок у сфері вокального мистецтва. *Компетентнісно-проєктивний* компонент відображає здатність студентів застосовувати навички, уміння та знання для досягнення практичних цілей у процесі навчання та вирішення творчих завдань у вокальній діяльності, забезпечує формування компетентностей, які дають змогу студентам реалізовувати та проєктувати власну творчість у музично-виконавській сфері. *Діяльнісно-креативний* компонент відображає здатність студента до самовираження, генерування музично-виконавських ідей та втілення їх у творчих проєктах. Окреслено критерії та показники означених компонентів, надано їм якісні характеристики.

Першою педагогічною умовою ми обрали *активізацію пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання медійних засобів,* яка підсилює інтереси і мотивацію, спонукає прояв ініціативи студентів. Достеменним є факт, що медійні засоби у сучасному світі виконують декілька функціональних ролей, але у нашій методичній моделі ми орієнтуємось на інформаційно-просвітницьку, комунікативну, рекреативну сторони. Інформаційно-просвітницька роль

медійних засобів проявляє тенденцію до збільшення і подальшого проникнення вглиб сфери суспільних комунікацій, тому дана педагогічна умова є відповідною часу і вимогам життя.

Другою педагогічною умовою ми виділяємо *актуалізацію вольових зусиль фахівця на досягнення самореалізації в навчальній діяльності,* адже самореалізація починається тоді, коли людина усвідомлює межі свого існування і виходить за ці кордони, прямуючи до власного розгортання потенцій у життєвій площині. Водночас, лише стикаючись із труднощами різного плану, які потребують докладання вольових зусиль, особистість набуває розуміння цінностей і усвідомлення міри власних інтенцій. Відповідно дана педагогічна умова передбачає зростання студентів у професійному плані, орієнтує до набуття зрілості протягом навчання і усього подальшого життя.

Третьою педагогічною умовою є *стимулювання студентів до вокально-виконавських інтерпретацій.* Мистецтво співу, як відомо, є завжди мистецтвом музично-виконавським, яке за своєю природою завжди вимагає постійного відновлення у живому звучанні, а також потребує виконавця. Саме тому, звертаючись до музичного твору, інтерпретуючи його, студенти факультетів мистецтв як виконавці продовжують життя музичних творів, дозволяють їм зберігати місце у системі художніх цінностей суспільства. Визначені педагогічні умови, принципи та етапи формування умінь ансамблевого співу майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокального навчання, інтегровані у модель методики формування досліджуваного феномена.

Третій розділ дисертаційного дослідження присвячено організації та проведенню дослідно-експериментальної роботи, здійсненої протягом констатувального, контрольного та формувального експериментів. Основу педагогічного інструментарію склали методи розвитку інтересу до вокально-хорової роботи, інтегровані з теоретичними, вербальними, інтерактивними, евристичними, проєктивними, бінарними та іншими методами мистецького навчання.

Педагогічна діагностика на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи продемонструвала переважання початкового і відтворювального рівнів над достатнім над творчим рівнями. Підсумовуючи ці дані ми виявили, що сформованість умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання недостатня для позитивного результату навчального процесу.

Формувальний експеримент мав три етапи: інформаційно-пізнавальний, виконавсько-технологічний та дієво-творчий, які й допомогли у проведенні експериментальних дій по формуванню умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. Перший етап - інформаційно-пізнавальний - був спрямований на підвищення ступеню особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. На цьому етапі ми застосовували методи зацікавлення, концептуально-порівняльного аналізу різних видів репетиційної роботи над вокальними творами, педагогічного моделювання творчих ситуацій, узагальнення емпіричного матеріалу з проблем підготовки вчителів музичного мистецтва та ілюстративний метод, тощо.

Другий етап нашого експериментального дослідження - виконавсько-технологічний - проводився на таких навчальних дисциплінах, які мали виконавський аспект: Сольний спів, Вокальний ансамбль, Практикум роботи з хором, спецкурси та виробнича педагогічна практика. Для цього ми використовували наступні методи: системно-структурного аналізу ансамблевої роботи над вокальним твором, тренінги, конференц-бесіди, метод експертних оцінок, метод проєктів, тощо.

Третій етап - дієво-творчий - ми проводили, застосовуючи наступні методи: самоаналізу (студенти оцінювали власні виступи та рівень підготовки до них. Пропонували шляхи вирішення складних та нестандартних творчих ситуацій); метод створення банку ідей (респонденти, при роботі над творами, фіксували всі ідеї, які у них виникали в інтерпретаційному плані. Цей метод схожий на метод мозкового штурму, але він мав індивідуальний характер);

метод мистецької інтеграції (студенти аналізували виступи сучасних солістів та гуртів та виявляли інтеграційні елементи кожного виступу); метод імпровізації (респонденти цей метод використовували на заняттях з вокального та ансамблевого практикуму); креативний метод був ключовим при формуванні третього показника на дієво-творчому етапі формувального експерименту.

Упровадження розробленої експериментальної моделі формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної роботи, проведення формувального експерименту засвідчило ефективність цієї методики. Аналіз та порівняння статистичних результатів формувального та контрольного експериментів засвідчили, що розроблена методика формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної роботи є ефективною і може бути у повному обсязі або частково екстрапольована.

Ключові слова: уміння ансамблевого співу, студенти факультетів мистецтв, вокальне навчання, дослідно-експериментальна робота, методика, основні принципові положення, компетентність, інноваційна діяльність.

ANNOTATION

Wang Yanli. Methodology for the formation of ensemble singing skills of students of faculties of arts in the process of vocal training. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogics, specialty 014 Secondary education (Musical art). Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. - Kyiv, 2026.

Contents of the annotation

The dissertation investigates the urgent problem of forming ensemble singing skills of students of faculties of arts in the process of vocal training. The relevance of the research is due to the needs of radical modernization of training of highly qualified personnel in the field of art education. Analysis of trends in the development of higher pedagogical education in the world indicates the expansion of requirements for professional training of teachers, in particular, the increase in the level of their subject-specific competence.

The analysis of art history and psychological and pedagogical literature showed that the formation of ensemble singing skills is one of the fundamental segments of the process of professional training of students of the faculties of arts. The main skills of ensemble singing, which are formed in the process of vocal training, include: the skills of auditory perception and intonation; the ability to synchronize rhythm and tempo; timbre skills - the ability of the vocalist to adjust the timbre and strength of his own voice in accordance with the general sound; the ability of role interaction - the ability of the vocalist to perform both a solo part and a supporting role in ensemble performance; a sense of phrasing and articulation and diction skills, which include a single manner of forming vowels and consonants, the coordinated use of various articulation techniques, the coordinated logical formation of a musical phrase, the correct distribution of breathing; the ability of emotional and expressive performance, which ensures the most complete disclosure of the emotional and figurative sphere of a musical work in the process of joint performance.

The definition of the main directions of the tasks set in the dissertation contributed to the delineation of the theoretical and methodological foundations of the study, which include the individual-creative, reflective-value and activity-prognostic approaches that characterize the conceptual foundations of the study. The structure of the ensemble skills of future teachers of musical art in the process of vocal training was determined, which includes: cognitive-orientational, competence-projective and activity-creative components.

The cognitive-orientational component in vocal training ensures the formation of a conscious approach of future teachers of musical art to vocal training, the

development of their musical-aesthetic thinking, the desire to acquire knowledge, skills and abilities in the field of vocal art. The competence-projective component reflects the ability of students to apply skills, abilities and knowledge to achieve practical goals in the learning process and solve creative tasks in vocal activity, ensures the formation of competencies that allow students to implement and design their own creativity in the musical-performing field. The activity-creative component reflects the student's ability to express themselves, generate musical-performing ideas and implement them in creative projects. The criteria and indicators of the specified components are outlined, and qualitative characteristics are given to them.

The first pedagogical condition we chose is the activation of students' cognitive activity through the use of media, which enhances interests and motivation, encourages students to show initiative. It is a fact that media in the modern world perform several functional roles, but in our methodological model we focus on the informational and educational, communicative, and recreational aspects. The informational and educational role of media tends to increase and further penetrate into the sphere of social communications, so this pedagogical condition is appropriate to the time and requirements of life.

The second pedagogical condition is the actualization of the specialist's willpower to achieve self-realization in educational activities, because self-realization begins when a person realizes the limits of his existence and goes beyond these boundaries, heading towards his own development of potentials in the life plane. At the same time, only when faced with difficulties of various kinds that require the application of willpower, does a person gain an understanding of values and an awareness of the extent of his own intentions. Accordingly, this pedagogical condition provides for the growth of students in the professional plan, orients them towards gaining maturity during their studies and throughout their further life.

The third pedagogical condition is to stimulate students to vocal and performing interpretations. The art of singing, as is known, is always a musical and performing art, which by its nature always requires constant renewal in live sound, and also needs a performer. That is why, turning to a musical work, interpreting it, students of the

faculties of arts as performers continue the life of musical works, allow them to maintain a place in the system of artistic values of society. The pedagogical conditions, principles and stages of the formation of ensemble singing skills of a future teacher of musical art in the process of vocal training are determined, integrated into the model of the methodology for the formation of the phenomenon under study.

The third section of the dissertation research is devoted to the organization and conduct of research and experimental work carried out during the ascertaining, control and formative experiments. The basis of the pedagogical tools was the methods of developing interest in vocal and choral work, integrated with theoretical, verbal, interactive, heuristic, projective, binary and other methods of artistic education.

Pedagogical diagnostics at the ascertaining stage of the research and experimental work demonstrated the predominance of the initial and reproducible levels over the sufficient and creative levels. Summarizing these data, we found that the formation of ensemble singing skills of future teachers of musical art in the process of vocal training is insufficient for a positive result of the educational process.

The formative experiment had three stages: informational-cognitive, performance-technological and active-creative, which helped in conducting experimental actions on the formation of ensemble singing skills of students of the faculties of arts in the process of vocal training. The first stage - informational-cognitive - was aimed at increasing the level of personal awareness of students of the faculties of arts to vocal training. At this stage, we used methods of interest, conceptual-comparative analysis of various types of rehearsal work on vocal works, pedagogical modeling of creative situations, generalization of empirical material on the problems of training teachers of musical art and the illustrative method, etc.

The second stage of our experimental research - performance and technology - was carried out in the following academic disciplines that had a performance aspect: Solo singing, Vocal ensemble, Practicum of work with a choir, special courses and production pedagogical practice. For this, we used the following methods: system-structural analysis of ensemble work on a vocal work, trainings, conference discussions, the method of expert assessments, the method of projects, etc.

The third stage - active and creative - we conducted using the following methods: self-analysis (students evaluated their own performances and the level of preparation for them. They suggested ways to solve complex and non-standard creative situations); the method of creating a bank of ideas (respondents, while working on works, recorded all the ideas that arose in their interpretation. This method is similar to the brainstorming method, but it was individual in nature); the method of artistic integration (students analyzed the performances of modern soloists and bands and identified the integration elements of each performance); the method of improvisation (respondents used this method in vocal and ensemble practicum classes); the creative method was key in forming the third indicator at the active and creative stage of the formative experiment.

The implementation of the developed experimental model of forming the skills of ensemble singing of future teachers of music for vocal work, the conduct of a formative experiment demonstrated the effectiveness of this method. Analysis and comparison of the statistical results of the formative and control experiments demonstrated that the developed method of forming the skills of ensemble singing of future teachers of music for vocal work is effective and can be fully or partially extrapolated.

Keywords: ensemble singing skills, students of faculties of arts, vocal training, experimental work, methodology, basic principles, competence, innovative activity.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Ван Яньлі. Структурні особливості формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання. Мистецька освіта та розвиток творчої особистості. Вип. 4, 2024. Рівне: РДГУ. Видавничий дім «Гельветика». С. 17-21.

2. Ван Яньлі. Наукові підходи до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: інноваційний вимір. Академічні візії (44). 2025.

3. Ван Яньлі. (2025). Експериментальна робота з формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (17). https://doi.org/10.5281/zenodo.16257131

Праці апробаційного характеру

4. Ван Яньлі. Констатувальний етап експериментальної роботи з формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв. The ascertaining stage of experimental work on the formation of ensemble singing skills of students of the faculties of arts. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 1(65), 2025. doi: 10.26886/2520-7474.1(65)2025.2 С. 48-63.

5. Ван Яньлі. Компетентнісний напрям формування комунікативної культури майбутніх учителів музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 255-257.

6. Ван Яньлі. Забезпечення принципу національної спрямованості у виконавській діяльності студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 145-147.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ …….. 2
ЗМІСТ ……... 12
ВСТУП…… 14
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ..…….. 21
1.1. Теоретичне обґрунтування проблеми формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокальної підготовки …… 21
1.2. Основні принципові положення та структура прояву умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв …… 46
Висновки до першого розділу …… 67
Список використаних джерел до першого розділу …… 71
РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ В СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ……. 78
2.1. Критеріально-показникові особливості прояву умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання ……. 78
2.2. Педагогічні умови та організаційно-методична модель формування умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв …… 109
Висновки до другого розділу …….. 119
Список використаних джерел до другого розділу …….. 121
РОЗДІЛ ІІІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ В СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ……. 129
3.1. Діагностування та характеристика рівнів сформованості умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання ..… 129

3.2. Формувальний етап експериментального дослідження та результати впровадження методики формування умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального ……. 153
Висновки до третього розділу ……. 176
Список використаних джерел до третього розділу …….. 178
ВИСНОВКИ ……. 182
ДОДАТКИ ……. 186

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський освітній простір забезпечує культуротворчий вплив на підростаюче покоління, а мистецька освіта завжди плекала духовну культуру суспільства, у якій людина самореалізована, відповідальна, діалектично-мисляча. Тому, цілком слушним та логічним виступає необхідність надавати можливість студентам факультетів мистецтв університетів оволодівати методикою вокальної підготовки, забезпечувати сформованість умінь ансамблевого співу, як складової вокальної підготовки майбутніх фахівців, удосконалення їх професійної діяльності.

Процес удосконалення професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає всебічного розкриття творчого потенціалу студента, забезпечення розвитку його талантів та здібностей, моральних, духовних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, фахових знань та умінь. Феноменологічним явищем сучасності виступає вчитель музичного мистецтва, як професіонал новітнього формату, надзвичайно бажаний для сучасної системи мистецької освіти на усіх її ланках та особливо в сучасних умовах реформування цієї сфери. Загально-педагогічні, психолого-педагогічні основи професійної освіти широко розкриті в наукових працях (А.Алексюк, І.Бех, В.Бондарь, Г.Васянович, М.Варій, С.Гончаренко, О.Гура, К.Дегтерьова, І.Зязюн, А.Кіктенко, Г.Костюк, Л.Любарська, С.Максимюк, Ю.Підласий, О.Пєхота, В.Рибалко, В.Семиченко, І.Синиці, О.Степанов, М.Фіцула, В.Ягупов та ін.). Акцентуємо увагу на тому, що феномен «уміння» трактується ними у якості складової готовності та здатності особистості до певного виду діяльності, що визначається практичною значущістю та обсягом набутих знань, сформованістю навичок і здатністю застосовувати їх відповідно до означеної мети діяльності, що потребує коректування врахування специфіки педагогічної,

зокрема виконавської діяльності учителя музичного мистецтва (Є.Бондаревська, О.Вишневська, О.Довга, І.Ісаєва, О.Нікітіна, В.Партола, І.Проценко та ін.).

Питанням методики формування умінь у сфері вокальної педагогіки займаються: Т.Жигінас, Т.Кириченко, А.Козир, О.Коломоєць, В.Костюкова, В.Костюков, Ю.Мережко, Г.Падалка, М.Ткач та ін. Автори відмічають, що формування умінь відбувається у процесі виконання суб'єктом різноманітних завдань та залежить від організації процесу вправляння, умов навчання та від індивідуальних особливостей, а саме: попереднього досвіду, типу нервової системи, здібностей та нахилів, теоретичних знань, усвідомлення мети завдання, розуміння змісту завдання і способів його виконання, тощо.

У сучасній теорії та методиці вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва існують певні протиріччя, які дозволили нам виявити низку суперечностей між:

- необхідністю досягнення успішних фахових результатів у вокально-педагогічній діяльності та недостатністю оволодінням уміннями у вокальному виконавстві;

- необхідністю збереження національних традицій вокального виконавства та сучасними технологіями вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв;

- необхідністю розв'язання комплексу завдань з формування умінь у вокальній практиці майбутніх учителів музичного мистецтва і їх недостатньою творчо-виконавською зорієнтованістю;

- необхідністю здійснення успішної вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою розробленістю методичної системи формування у них вокальних умінь у процесі фахової підготовки.

Вирішення проблеми формування вокальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва у зв'язку з її недостатнім теоретичним та практичним дослідженням та наявністю низки означених суперечностей зумовили вибір теми дисертації: *«Методика формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова й складає частину наукового напряму: «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музичного мистецтва» (протокол № 5 від 26 грудня 2019 року). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 34 від 24 жовтня 2024 р.)

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Об'єкт дослідження – процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких закладах освіти.

Предмет дослідження – методи та прийоми формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Відповідно до мети дослідження визначено наступні **завдання** дослідження:

1. На основі вивчення науково-теоретичної літератури здійснити аналіз розробленості проблеми формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

2. Визначити сутність та зміст поняття «уміння ансамблевого співу майбутнього вчителя музичного мистецтва».

3. Теоретично обґрунтувати структурні компоненти умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

4. Визначити критерії і показники в оцінюванні сформованості умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального

навчання та охарактеризувати їх рівневу відповідність.

5. Розробити принципи, педагогічні умови та методичну модель формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

6. Розробити поетапну методику формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

7. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання, представити статистичні результати дослідження.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети в дисертації використано комплекс **методів дослідження:** *теоретичні:* аналіз науково-методичної літератури для визначення понятійно-категоріального апарату, стану розробленості проблеми формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального; узагальнення і систематизація теоретичних положень для обґрунтування методичної моделі формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання; *емпіричні:* педагогічне спостереження, анкетування, тестування, опитування, бесіди з метою дослідження характеру і рівнів сформованості основних структурних складових умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання та педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованої авторської методики; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості результатів, отриманих у ході експерименту та їх перевірки.

Наукова новизна:

Вперше: уточнено і сформульовано авторське визначення умінь ансамблевого співу;

- визначено структурні компоненти умінь ансамблевого співу через призму індивідуально-творчого, рефлексивно-ціннісного та діяльнісно-прогностичного підходів;

- обгрунтовано критерії та показники сформованості умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв;
- розроблено методичну модель умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання.

Уточнено:

- перелік та сутність поняття *уміння* ансамблевого співу.

Подальшого розвитку дістали:

- послідовність перебігу фаз мотиваційного процесу в контексті формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва;
- педагогічні умови та основні етапи формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання;
- методичний інструментарій формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає:

у збагаченні науково-теоретичних основ педагогіки мистецтва, зокрема, музичної педагогіки та психології мотивації особистості, щодо розв'язання актуальної проблеми формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання;

у поглибленні науково-теоретичних уявлень про педагогічний потенціал фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва як процесу, що володіє педагогічними резервами стимулювання вмотивованості студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи в закладах мистецької освіти.

Практичне значення дисертаційної роботи зумовлено:

- продуктивністю упровадженої у процес вокального навчання студентів факультетів мистецтв методики формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва, ефективністю розробленого

методичного інструментарію, засвідченою результатами проведених педагогічних експериментів;

- можливістю екстраполяції й модифікації розробленої поетапної методики формування умінь ансамблевого співу;
- можливістю застосування розробленого діагностичного та методичного інструментарію для подальших методичних розробок, навчально-методичних посібників, типових та робочих програм з вокально-хорового навчання для студентів факультетів мистецтв.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2023), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2021); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2021); IV, V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2020, 2021); на VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Роль і місце мистецької педагогіки у формуванні сучасної особистості», 4-5 березня 2025 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка; на засіданнях кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв імені А.Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2019-2025).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 260 від 26.05. 2024 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 358 від 21.03. 2023 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка 03-24/03/1424 від 17.05.2024 р.).

Публікації. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 6 публікаціях, з яких: 3 статті у наукових фахових виданнях України, 3 статті апробаційного характеру.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел). Загальний обсяг дисертації становить 191 сторінку, з них 169 – основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 18 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Теоретичне обґрунтування проблеми формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокальної підготовки

Суспільно-політичні та економічні зміни, перебудова всіх сфер життєдіяльності суспільства в сучасному світі вимагають нових стратегій щодо оновлення національних систем освіти, і, зокрема, мистецької освіти. Саме тому проблема методичної підготовки та формування фахових умінь майбутніх учителів музичного мистецтва стає одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної мистецької освіти. Від того, яким буде вчитель-музикант, та чи здатен він відповідати вимогам, які ставить перед ним суспільство, буде залежати рівень вихованості, освіти та загальної культури учнів. Тому стратегія розвитку мистецької педагогічної освіти на даний час пов'язана із впровадженням інноваційних підходів до її змісту та організації. Процес удосконалення професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає всебічного розкриття творчого потенціалу студента, забезпечення розвитку його талантів та здібностей, моральних, духовних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, фахових знань та умінь.

Формування умінь ансамблевого співу – один з фундаментальних сегментів процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв університетів. Адже уроки мистецтва в закладах загальної середньої освіти передбачають залучення вчителем музичного мистецтва умінь ансамблевого співу під час провадження вокально-хорової роботи із класом, шкільним вокальним ансамблем або шкільним хором. Зважаючи на те, що успіх будь-якої

діяльності залежить від уміння її виконувати, належна сформованість умінь ансамблевого співу у вчителя музичного мистецтва є запорукою розвитку вокально-хорової культури школярів, що складає стратегічну мету уроків музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Вокальні уміння та уміння ансамблевого співу формуються не тільки під час індивідуальних занять з курсу «Постановка голосу», але й інтегровані у процес вивчення таких навчальних дисциплін, як «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Сольфеджіо», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика» студентів - бакалаврів музично-педагогічних ВНЗ. Формування вокальних умінь та умінь ансамблевого співу у студентів-магістрантів, які обрали для себе фах викладача вокалу, відбувається під час вивчення навчальних дисциплін «Практикум з фахової підготовки», «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Камерний спів», «Асистентська практика» «Виконавський практикум» тощо.

Розглянемо різні точки зору в науковій літературі на трактування та сутність терміну «уміння». У філософському розумінні термін «уміння» має визначення як «навички та знання, що забезпечує чітке виконання діяльності і є засобом застосування отриманих знань на практиці» [11, 65] та «здатність людини вчасно, якісно та ефективно виконувати роботу, реалізовувати процес перетворення предмета на продукт у нових умовах» [7, 63].

Психологи поняття «уміння» трактують як «готовність успішно виконувати певну діяльність на основі сформованих навичок та знань» [26, 43]; як «освоєний людиною спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю отриманих навичок і знань» [55, 55]; «готовність людини свідомо, точно, успішно виконувати дії на основі знань і навичок; знання в дії» [6, 206; 28, 149] або «сукупність навичок і знань, що забезпечують можливість виконання діяльності в певних умовах» [2, 39].

Дослідники Л.Казміренко, О.Кудерміна та О.Мойсєєва вважають, що уміння це «фізична та психологічна готовність особи результативно та успішно виконувати діяльність на основі навичок та знань. Знання є лише передумовою

успішного виконання діяльності, яке не зводиться до умінь, а уміння мають місце лише тоді, коли знання поєднуються зі спеціальною тренованістю суб'єкта діяльності» [21, 81].

Сутність умінь у контексті набуття особистістю певної майстерності розкриває А.Козир. Дослідниця визначає фахову майстерність як «…характеристику продуктивних умінь людини», як «важливу ознаку професіоналізму», «високорозвинене уміння»та вказує, що сукупність «…умінь плідної праці» складає основу майстерності особистості [2 3] .

У «Культурологічному словнику-довіднику» подане тлумачення поняття «уміння» як « застосування знань, навичок суб'єктом з метою вибору та реалізації прийомів дій, відповідно допоставлених цілей; володіння сукупністю психічних і практичних дій, які потрібні для регуляції діяльності знаннями та навичками» [1 1 , 2 8 1] .

Психолого-педагогічним аспектом формування умінь займались М.Варій, Г.Васянович, О.Вишневський, З.Гіптерс, С.Гончаренко, Т.Довга, О.Нікітіна, Л.Казьміренко, О.Кудерміна, О.Мойсеєва, Г.Костюк, Ян Лі, С.Максимюк, І.Малафіїк, І.Мозуль, В.Маляко, О.Олексюк, В.Партола, О.Пєхота М.Ткач М.Ярмаченко та ін. Так С. Гончаренко в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» трактує поняття «уміння» з точки зору педагогіки як «здатність виконувати певні дії, які ґрунтується на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» Зокрема, розкриваючи процесуальний перебіг формування умінь, зазначає, що «…формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – усвідомлення його смислу, ознайомлення з умінням. Потім – початкове оволодіння умінням. І, нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання завдань. Виконання вправ і завдань, вивчення кожного навчального предмета – все це виробляє в учнів уміння застосовувати знання» [12, 52].

О.Вишневський вважає, що «уміння» це: «поєднання інформації з практичною дією, тобто здатність людини активізувати свої знання, щоб виконати ту чи іншу дію для досягнення поставленої мети, передаючи сигнали органам виконання» [9, 41]. Зазначаємо, що О. Вишневський розділяє уміння на

два різновиди: первинні (елементарні) уміння та уміння-майстерність. Початкові (елементарні) уміння пов'язані з освоєнням нової діяльності і спираються лише на теоретичні знання, так як навички ще не сформовані. Уміння- майстерність передбачають опору не лише на знання, але й на початкові навички, колилюдина вже володіє певною діяльністю [9, 41].

Поняття «уміння» визначається в педагогіці також як «показник майстерності, вагомий засіб успішної діяльності. Забезпечуються поєднанням чуттєвих, вольових, мисленнєвих якостей і виступають засобом свідомої творчої діяльності» [41, 23] і «засвоєний спосіб виконання дій, який забезпечується системою засвоєних знань інабутих навичок» [50, 53]. Науковці також вважають, що «уміння» забезпечують «готовність людини досягати поставлених цілей, мети на основі знань і навичок у швидко змінених умовах» [46, 81].

На думку С. Максимюк, «уміння – це свідома дія, спрямована на застосування знань». Науковець також акцентує увагу на тому, що уміння не працюють без навичок, вони є складнішими від навички і переростають у навичку [30, 73].

Дослідниці О. Нікітіна та Т. Довга умовно поділяють уміння на загальні та спеціальні. Загальні уміння потрібні при виконанні будь-якої діяльності (організованість, уважність, уміння планувати діяльність). Спеціальні вміння та характеризують конкретну діяльність та визначаються змістом цієї діяльності [18, 11].

Актуальним є розгляд важливості умінь у творчій діяльності людини. Науковці наголошують, що уміння є необхідною умовою свідомої творчої діяльності, під час якої вони вдосконалюються. Уміння є також головним фактором розвитку розумової працездатності, бо сприяють розгортанню творчої діяльності [6].

Зазначаємо, що деякі дослідники [33; 6] наголошують на взаємозв'язку між навичками та уміннями, але аналіз психолого - педагогічної літератури доводить, що існують суттєві відмінності. В. Партола чітко розмежовує ці поняття, вказуючи на відмінності:

- навичка використовується стереотипно, а уміння формується під час вирішення нових завдань;
- уміння не проходять етап автоматизації;
- уміння поєднувати, відбирати, застосовувати навички в нових умовах містить елемент творчості;
- навичка – спосіб виконання дії, а умінням може бути як початковий рівень, так і рівень майстерності виконання дії;
- навичка є дією, компоненти якої стають автоматизованими в результаті вправлянь, а уміння - виконання дії на основі знань;
- навички відпрацьовуються за допомогою повторюваних дій в одних і тих самих умовах, а уміння формуються під час діяльності у змінних умовах [39, 92].

Отже, більшість психологів та педагогів (І.Проценко [41], В. Рибалка [42] та ін.) приходять до висновку, що навички є лише елементами набутих умінь. На думку Лі Ян, необхідними складовими уміння, зокрема вокального уміння є певні навички та чуттєвий досвід. Уміння, на противагу навичкам, не автоматизується, оскільки виступає як готовність особистості до певного виду діяльності [29].

Розглядати уміння доречно і як здатність належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні людиною набутих навичок і знань [23].

Отже, уміння передбачає використання набутого раніше певного досвіду та знань. Утворення уміння – це складний процес аналітико-синтетичної діяльності мозку, під час якого закріплюються та створюються асоціації між знаннями, завданнями, необхідними для його виконання певної дії, та застосуванням теоретичних знань на практиці.

Формування умінь здійснюється у декілька етапів. Спершу- ознайомлення з уміннями та усвідомлення їх змісту. Потім етап початкового оволодіння ними. І у підсумку - самостійне виконання практичних завдань [24].

Вивчення кожного навчального предмета, виконання самостійних робіт та вправ виробляє в учнів уміння застосовувати знання.

Отже, переважна більшість науковців у тлумаченні поняття «уміння» акцентують увагу на здатності та готовності успішно виконувати діяльність на основі навичок та знань як у звичних, так і у змінених умовах, а також вказують на залежність успіху діяльності від сформованості умінь. Уміння характеризуються такими спільними рисами, як то: узагальненість, усвідомленість, творчий характер, цілеспрямованість.

У підсумку, зупинимося на визначенні поняття «уміння» як *готовності та здатності особистості до певного виду діяльності, що визначається практичною значущістю та обсягом набутих знань, сформованістю навичок та здатністю застосовувати їх відповідно до означеної мети діяльності*.

Формування умінь відбувається у процесі виконання суб'єктом різноманітних завдань та залежить від організації процесу вправляння, умов навчання та від індивідуальних особливостей: попереднього досвіду, типу нервової системи, здібностей та нахилів, теоретичних знань, усвідомлення мети завдання, розуміння змісту завдання і способів його виконання.

Формування умінь, на нашу думку, може відбуватись у два етапи:

1. Суб'єкт навчання засвоює знання і перед ним ставлять завдання, що вимагають використання цих знань на практиці (знання - завдання - застосування знань).

2. Суб'єкт навчається розумовій діяльності, необхідній для використання набутих знань на практиці.

Отже, сформовані вокальні уміння є прямим результатом ефективного вокального навчання студентів.

Вокальне навчання майбутніх педагогів-музикантів було предметом досліджень багатьох учених – психологів, мистецтвознавців, практикуючих педагогів, методистів серед яких В.Антонюк, А.Болгарський, Б.Гнидь, А.Козир, І.Колодуб, О.Кошиць, М.Львов, Л.Масол, О.Стахевич, Л.Тоцька, А.Яковлев та багато інших. Професорсько-викладацький склад сучасних вищих навчальних закладів, які мають музично-педагогічне спрямування, приділяє величезну увагу формуванню у студентів факультетів мистецтв вокальних умінь.

Дослідники підходять до розгляду вокального навчання студентів з позицій чіткої структурованості, цілісності, ієрархізованості процесу. Дослідник Гао Мін сформулював визначення вокального навчання як процесу, якому притаманна «…професійна готовність студентів до майбутньої практичної виконавсько-педагогічної діяльності, що ґрунтується на комплексі вокально-хорових, виконавських, музично-педагогічних знань, умінь, навичок, використанні на практиці передового виконавського досвіду» [10, 211].

До базових вокальних умінь потрібно віднести, насамперед, *уміння інтонаційно чистого і точного з точки зору метро-ритму виконання вокальної партії на основі координації вокальної фонації та слухових уявлень*. Формування цих умінь залежить, зокрема, від музичних здібностей студента та від розвиненості його слухових уявлень.

Координація між слуховими уявленнями і вокальною фонацією належить до царини розвитку вокального слуху. У присвяченому формуванню вокального слуху дослідженні, китайський дослідник Гу Цзін визначає цей феномен як «…здатність до усвідомленого коригування та адекватного оцінювання якості власної фонації на основі м'язових відчуттів голосового апарату, володіння знаннями з вокально-хорової педагогіки та комплексного усвідомленого вокально-слухового сприйняття звучання» [16, 19]. Також це уміння базується на здатності студента-вокаліста до повноцінного нижньо-реберного діафрагмального співацького дихання із виключенням «ключичного дихання».

Уміння *діафрагмального співацького дихання* вимагають залучення у повного обсягу легень та опори на діафрагму під час співу. Повноцінний набор співацького дихання залежить від здатності студента вдихати повітря у процесі співу, максимально заповнюючи легені. Процес видихання і вдихання повітря має відбуватися змішано через рот та ніс, що забезпечує максимальну повноту набору повітря.

Процес видихання повітря є вельми важливим і потребує формування спеціальної навички. Студенти у процесі навчання співу стикаються із проблемою нестачі об'єму повітря у легенях на ту чи іншу вокальну фразу в залежності від

її довжини та логіки побудови. Розв'язання проблеми безумовно залежить від сформованості вокальних умінь щодо нижньо-реберного діафрагмального дихання, що передбачає здатність вокаліста не одразу «віддати» набране повітря, а рівномірно і правильно розподілити його, щоб вистачило повітря на всю музичну фразу. Таким чином формується *уміння володіти рівномірним розподілом співацького дихання* в залежності від логіки побудови та довжини музичної фрази та темпу, в якому ця фраза виконується. Надважливим для вокаліста є володіння опорою дихання, яке «сприяє кращому в процесі співу використанню вокально-акустичних можливостей голосового апарату» та «забезпечує необхідну рівність, силу, витривалість і чистоту голосу, дає змогу вокалісту вільно проявити свої творчі можливості»[33, 91].

У вокальній практиці розглядають такі типи дихання: верхньореберне (ключичний тип), середньореберне (грудний тип), черевне (діафрагматичний тип), мішане (грудодіафрагматичний тип дихання). Саме грудодіафрагматичним типом дихання, при якому задіяні як діафрагма так і грудна клітка, має оволодіти вокаліст. Співаки відчувають опору дихання саме завдяки оволодінню таким типом дихання. Опора виникає під час вдиху із фіксацією, тобто, одночасною дією м'язів черевного пресу і діафрагми, що забезпечують постійно розширені нижні ребра. Саме тому так важливо тренувати у вокалістів м'язи дихального апарату. Однак, оволодіння грудодіафрагматичним типом дихання та співом на опорі є недостатнім для якісного вокалу. Важливою є взаємодія співу на опорі з роботою резонаторів.

Отже, формування вокальних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає також *уміння комплексного застосування головних та грудних резонаторів*, що означає одночасне застосування грудних і головних резонаторів відповідно до досягнення доцільного тембрального забарвлення для виконання певних елементів вокального твору. Вельми важливою є і така функція резонаторів, як охорона співацького голосу від надмірних навантажень та захист здоров'я співаків. Це стає можливим, коли сила звуку збільшується саме за допомогою застосування головних та грудних резонаторів, тим самим

знімаючи навантаження з голосових зв'язок, забезпечуючи для них довгий час вокальноїдіяльності без перенапруження та перевтоми [51, 23].

При правильній роботі резонаторів голос не перевантажується, що сприяє довготривалій роботи голосового апарату, оволодінню студентом технікою співу, уникненню професійних захворювань.

Отже, залучення голосового апарату студента до процесу вокальної фонації має базуватися на знаннях щодо його правильного функціонування, особливостях гігієни, бути завжди осмисленим тощо.

Надважливим у процесі вокального навчання є формування умінь чіткої вимови тексту вокального твору, тобто *формування артикуляційно-дикційних умінь*, спрямованих на донесення літературного змісту вокального твору до слухацької аудиторії. У контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва сформованість артикуляційно-дикційних вокальних умінь набуває особливого значення, бо саме від донесення змісту вокально-хорового або вокального твору залежить успішність сприймання цього твору школярами під час його слухання або опрацювання.

Базовим вокальним уміннням є володіння мистецтвом кантиленного співу, тобто, комплексне *уміння плавного голосоведення*, що інтегрує уміння співу на «подовжених голосних». У той же час повинно бути сформовано *уміння володіння мистецтвом рухливості співацького голосу* в контексті виконання інших музичних штрихів (staccato, non legato та ін.), застосованих композиторами у вокальних творах, що набуває особливої актуальності у швидких темпах.

Вокальне навчання передбачає формування здатності студентів до художньо-виконавського та музично-теоретичного аналізу вокальних творів, тобто, формування *аналітичних умінь* щодо визначення форми, жанрово-стильових особливостей, засобів музичної виразності та педагогічного потенціалу вокального твору. Надважливим є також формування *інтерпретаційних умінь* щодо створення оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору, тобто, здатності у контексті жанрово-стильового

підходу до творчо-інтерпретаційного опрацювання вокальних творів.

Формування інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва повинно поєднуватись безпосередньо з формуванням *уміння акторської поведінки вокаліста на сцені*, що включає жестикуляцію, міміку, відповідний імідж, здатність до швидкої зміни настрою та перевтілення, тобто - артистизм. Уміння акторської поведінки передбачає також втілення власної інтерпретації вокального твору та володіння мистецтвом розкриття художнього образу в емоціогенних умовах виступу на сцені, тобто, уміння надійного сценічного виконання вокальнихтворів *виконавське уміння*.

Розглянемо ансамблеві уміння, які мають бути сформовані у студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

У музичному мистецтві поняття ансамбль (фр. ensemble – разом) має кілька значень:

а) спільне виконання декількома інструменталістами чи співаками музичного твору;

б) група музикантів, що спільно виконують музичний твір;

в) музичний твір, який призначений для виконання невеликою групою інструменталістів або співаків;

г) художня єдність при спільному виконанні, врівноваженість та злагодженість всіх компонентів виконання, творіння [57, 35].

Отже, нас цікавить останнє з наведених значень, що має безпосередній стосунок до ансамблевого виконання як колективної творчості та вміння кожного виконавця співставити та виважити свою художню індивідуальність з індивідуальністю партнерів, що забезпечує гармонійність та злагодженість виконання в цілому.

На необхідності формування здатності ансамблевого співу в процесі професійної підготовки студентів наголошує Т. Смирнова. Дослідниця вважає, що формування умінь ансамблевого співу – один з фундаментальних сегментів процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв, адже «сьогодні вчитель музичного мистецтва на достатньому рівні повинен володіти вокально-

ансамблевими вміннями, щоб залучати школярів до роботи у вокально-хорових колективах, до виконавської діяльності в шкільних концертах. Саме тому важливою є організація навчальної діяльності студентів під час співу у вокальному ансамблі, коли викладач прищеплює вокальну культуру, сприяє розширенню світобачення, їхнього духовного розвитку» [45, 56].

Ю. Мережко вважає, що ансамблеві уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва становлять одну з неодмінних його фахових компетентностей [32].

У процесі формування умінь ансамблевого співу формуються і розвиваються такі навички, як:

- навички співацької установки;
- звуковидобування та звукоутворення – постановка дихання, вільне, невимушене виконання, робота з резонаторами,;
- дикція – точність, чіткість і правильність вимови;
- навички взаємодії звукоутворення, дикції та дихання;
- метроритмічні навички – точність виконання і зіставлення слухового уявлення вокаліста з текстом, звучанням інструмента та вокального ансамблю під час розучування і концертного виконання музичного твору;
- навички ансамблевого строю (мелодійного і гармонійного) та ансамблю (метроритмічного, висотно-інтонаційного, темпоритмічного, тембрового (багатотембрового та однотембрового), артикуляційного, динамічного, агогічного, поліфонічного, гомофонно-гармонічного) [57, 35].

Сьогодні ансамблевий спів є важливою частиною музично-естетичного виховання студентів. Як один із найбільш доступних видів виконавської діяльності, він виконує в музичній освіті молоді кілька функцій:

- опанування учасниками різних музичних жанрів і мовою творів професійних композиторів;

- ознайомлення студентів з поєднанням музики та слова у вокальних композиціях;

- засвоєння вокальних технік народної, класичної та сучасної музики;

- розвиток музичного слуху і вокальних здібностей;

- формування вмінь і навичок для емоційного і змістовного виконання творів;

- збагачення емоційного досвіду та виховання позитивного світогляду через усвідомлення морального сенсу музики;

- розвиток вміння працювати в колективі;

- формування музичного смаку і ціннісного сприйняття музики [60, 71]

Отже, розглянемо основні уміння ансамблевого співу, які формуються у процесі вокального навчання.

Уміння *слухового сприйняття та інтонування* — основоположне уміння, необхідне для якісного співу (або грі на музичному інструменті), особливо в ансамблевому виконанні. Слухове сприйняття - здатність музиканта точно розрізняти музичні звуки: звуковисотність, гармонійні функції. Слухове сприйняття включає: відчуття ладу та тональності (вміння відчувати тональний центр твору, ладові співвідношення); відчуття гармонії (здатність чути гармонійні співвідношення та підлаштовувати свій голос під час виконання).

Вокаліст, який володіє умінням, «чути під час співу свій голос у поєднанні з голосами інших співаків» [17], чує свою партію у відношенні до інших інструментів або голосів, що дозволяє краще взаємодіяти в ансамблевому виконанні та уникати фальші.

Отже, стрій – «точне інтонуванням інтервалів у їхніх гармонічному та мелодичному видах» [25, 168] є одним із основних елементів ансамблевого виконання, основою колективного співу. Стрій у ансамблевому виконанні полягає в узгодженості співаками звуковисотності.

У практиці ансамблевого виконання розрізняють поняття горизонтального - мелодичного та вертикального - гармонічного строю.

Мелодичний стрій – стрій вокальної партії, так званий унісон - є ключовим у ансамблевому виконанні, бо навіть незначні інтонаційні огріхи мелодичної лінії порушують ансамблевий спів. Основою інтонування у мелодичному строї є розвинений ладовий слух виконавців і, як наслідок, точне інтонування ступенів

ладу (нестійких, стійких, альтерованих) та інтервалів (малих, великих, збільшених, зменшених, чистих).

Вертикально-гармонічний стрій, тобто, інтонування інтервалів в одночасному звучанні акордів, досягається завдяки відчуття та усвідомленості учасниками ансамблю значення свого голосу в акордовій побудові. При цьому на якість гармонічного строю значно впливає фактура. Так, у поліфонічній фактурі партії самостійні і тому гармонічний стрій вивірити досить важко. У творах гармонічної або гомофонно-гармонічної фактури від виконавців вимагається інтонаційно стійкий та впевнений спів акордів по вертикалі в акомпануючих партіях. У співвідношенні «соло – акомпануючі партії» важливим є динамічне розмежування: солююча партія повинна звучати гучніше, інші партії – тихіше.

Отже, інтонування, як вміння точного відтворювання звуковисотності, в ансамблевому співі особливо важливе. Інтонування потребує розвиненого музичного слуху і постійної корекції у відтворюванні звуку відповідно до зміни у тексті музичного твору ладо-тонального плану чи його гармонійної структури. Інтонування включає слуховий контроль та технічне вміння точного відтворення звуковисотності, гнучкість у коригуванні звуковисотності, особливо у ситуаціях, коли необхідно підлаштовуватися під інструментальний супровід або інші голоси.

Інтонаційні недоліки на першому етапі вокального навчання зустрічаються досить часто і обумовлені декількома причинами: недоліки вокально-технічного характеру (обмеженість діапазону, регістрові проблеми, недостатньо вільна вокалізація, ненапрацьованість опори дихання, невірна атака звуку, форсований спів та ін.); недостатній рівень розвитку музичного слуху (гармонічний, ладовий тощо); низький рівень розвитку музичного мислення; недостатній досвід ансамблевого співу. Як наслідок подолання цих недоліків у процесі вокального навчання повинно бути сформовано уміння слухового сприйняття та інтонування.

Таким чином, інтонування та слухове сприйняття є взаємопов'язаними уміннями, які забезпечують чисте, злагоджене виконання музичних творів та формують основу професійного ансамблевого співу.

Уміння *синхронізації ритму та темпу* — це здатність музикантів – вокалістів витримувати однаковий темп під час ансамблевого співу та виконувати твір у злагодженому ритмічному малюнку. Ідеальна узгодженість у темпі та виконанні ритмічного малюнку – основа ансамблевого співу. Щоб досягти узгодженого звучання, необхідно сформувати у студентів навички дотримання загального темпу та гнучкого спільного відчуття темпових змін у музичних творах – агогічних акцентів. Кожен вокаліст має точно знати та вміти відтворювати ритмічну структуру своєї партії у заданому загальному темпі. Але в ансамблі важливо не лише відчувати загальний темп і відтворювати ритмічний малюнок, але й чути, як співають інші, синхронізуючись з ними. Таким чином формується навичка слухання інших – навичка ритмічного ансамблю. Завдяки синхронізації ансамбль звучить як єдине ціле, де кожен виконавець підтримує загальний темп та ритмічний малюнок твору.

Загалом, метроритмічні недоліки під час ансамблевого співу зустрічаються досить часто саме на початковому етапі вокального навчання. Причинами недостатнього уміння синхронізації темпу та ритму в ансамблевому виконанні на початковому етапі вокального навчання можуть бути: недостатня загально-музична підготовка студентів-вокалістів; недоліки вокальної техніки; недостатня напрацьованість внутрішнього почуття метричної пульсації; недбале ставлення до музичного тексту; недостатній досвід ансамблевого співу.

Всі ці недоліки поступово зникають, якщо викладач вертає на них увагу та професійно і наполегливо працює над їх виправленням.

Отже, синхронізація ритму і темпу є ключем до досягнення злагодженості, чіткості та цілісності звучання ансамблю.

Злиття тембрів — уміння вокаліста корегувати тембр та силу власного голосу відповідно до загального звучання. Це допомагає створити гармонійне звучання, де жоден голос не виділяється, не домінує над іншими (якщо,

звичайно, цього не потребує задум композитора). Тембр, як унікальне забарвлення кожного голосу, як те, що робить його індивідуальним, відмінним та впізнаваним, не повинен занадто виділятися, руйнувати загальне звучання. Вміння кожного учасника ансамблю підпорядкувати тембр та силу власного голосу під спільне ансамблеве звучання пов'язане також з навичкою корекції гучності – коли всі голоси звучать на однаковому рівні гучності, створюючи враження єдності (динамічний ансамбль).

Зауважимо, що тембральне забарвлення, як і сила співацького голосу багато у чому залежить від застосування сукупності головного та грудного резонаторів у процесі співу.

Головні резонатори «…допомагають співаку робити міцною всю «вокальну маску», тобто … тримати звук у фокусі на всьому діапазоні» [27, 155].

Уміння залучення грудних резонаторів надають можливість вокалісту здійснити насичення звуку обертонами, які «…резонують у всьому тілі, від голови до п'ят» [27, 156].

Складність залучення грудних та головних резонаторів полягає у варіативності їх застосування в залежності від характеру вокального твору. Адже міра їх використання залежить від вибору доцільного тембру для виконання того чи іншого вокального твору. Головний резонатор має превалювати у вокальних творах, які вимагають прозорого, світлого звучання, тоді як драматичні твори, що потребують тембральної насиченості та «густоти» звучання, вимагають здатності виконавця до комплексного органічного поєднання головного та грудного резонаторів.

Отже, злиття тембрів забезпечує гармонійну злагодженість та єдність ансамблевого виконання, де всі голоси збагачують і підтримують загальне звучання, створюючи враження єдиного художнього цілого. Злиття тембрів — це уміння, яке вокалісти розвивають, щоб досягти якісного звучання ансамблю, де кожен голос не виділяється, а доповнює і збагачує загальний ансамбль.

Уміння *рольової взаємодії* — уміння вокаліста виконувати як сольну партію, так і акомпонуючі партії у ансамблевому виконанні. У ансамблі,

відповідно ролі партії, що обумовлена художнім замислом музичного твору, не всі учасники знаходяться в однаковій позиції. Уміння рольової взаємодії - це уміння вокаліста, коли потрібно виділити свій голос, або ж, навпаки, якщо солірує інша партія, зменшити, приглушити його звучання. Рольова взаємодія — це виконання та розподіл музичних ролей у вокальному ансамблі, де кожен учасник виконує конкретну функцію відповідно до загальної структури твору. Зазвичай, (залежно від типу фактури) один з голосів, якому доручено тематичний матеріал, потребує виділення, тоді, як інші голоси виконують функцію гармонічного або ритмічного супроводу.

У вокальному ансамблі уміння рольової взаємодії дозволяє створити об'ємне звучання, де кожен виконавець усвідомлює роль своєї партії та розуміє, як саме вона вписується у загальне звучання твору.

Перелічимо основні ролі вокальних партій в ансамблі:

- Провідна, або сольна партія: вокаліст (хорова партія) виконує головний тематичний матеріал твору. Виконавець теми повинен виділятися та потребує підтримки інших учасників ансамблевого виконання для підкреслення своєї провідної ролі.
- Гармонічна підтримка: всі інші голоси (хорові партії), що створюють гармонічний фон (акордове або поліфонічне тло). Вони доповнюють та підкреслюють сольну партію.
- Ритмічний супровід: партія, яка підтримує загальний темп та ритмічний малюнок музичного твору. Ритмічний супровід у вокальних ансамблях може включати чіткі ритмічні склади та, навіть, певні прийоми вокальної перкусії.
- Підголосок або контрапункт: додаткова мелодійна лінія, яка виконується паралельно основній. Підголосок прикрашає головну партію, додає їй нові барви та відтінки.
- Підтримуючі голоси, або бек-вокал: роль підтримуючих голосів — підсилювати головну партію, додаючи силу та об’єм звучанню, але без претензії

на першість. Підтримуючі голоси слідують за головною партією, підкреслюючи її.

Отже, кожен учасник ансамблю має розуміти роль своєї партії та вчасно переключатися, якщо цього потребує художній задум. Наприклад, другорядна партія може стати провідною, якщо композиція передбачає такий перехід головного тематичного матеріалу. Це вимагає від учасників ансамблю слухового сприйняття, уважності та взаєморозуміння між усіма виконавцями.

Рольова взаємодія сприяє виразному та гнучкому ансамблевому виконанню, дозволяє виконавцям повною мірою розкрити свої здібності та навички. В разі рольової взаємодії, коли кожен виконавець чітко розуміє та виконує свою роль, музичний твір набуває глибини та цілісності, що робить його більш цікавим і емоційно насиченим для слухачів.

Таким чином, можна констатувати, що рольова взаємодія — це складний процес, де кожен виконавець працює на спільний результат, підтримуючи та взаємодіючи з іншими учасниками ансамблевого виконання відповідно до тієї ролі своєї вокальної партії, яка обумовлена загальним художнім задумом музичного твору.

Відчуття фразування та артикуляційно-дикційні уміння в ансамблевому співі. Чітка та точна вимова приголосних і голосних звуків, правильні наголоси в словах, культура мови є основою дикційного ансамблю.

Дикційний ансамбль передбачає однакову для всіх співаків манеру формування голосних та вимовляння приголосних під час співу. Адже сутність, художні особливості вокального твору мають естетичний вплив на слухача за умови, якщо, крім гармонії, мелодії, ритму він має також можливість в усій повноті сприймати зміст поетичного тексту.

Вокальна дикція, чітка артикуляція тільки у поєднанні з усвідомленим фразуванням є засобом інтерпретації музичного твору та створення художнього образу. Важливою є не просто чітка, правильна вимова, а й логічні виразні наголоси у музичних фразах, синхронно, злагоджено та в єдиній манері виконані усіма учасниками ансамблевого співу.

Проблема артикуляційних недоліків найбільш поширена під час вокального навчання та суттєво впливає на сприйняття тексту слухачами та на голосоутворення. Неякісна вимова, недбала артикуляція погіршують передачу виконавцями всієї гами почуттів та якість звуку. Водночас вони найменш усвідомлюються студентами. Саме тому формування цих складних та важливих умінь вимагає комплексного підходу в процесі вокального навчання, і, особливо, на початковому етапі занять ансамблевим співом. Постійна увага викладача до осмисленого формування музичної фрази, до вимови і донесення до слухача слова під час розучування та виконання творів студентами значно покращує становище. Саме фразування, яке полягає у «виразному виконанні музичних фраз із метою досягнення найбільш виразного, яскравого та правильного розкриття змісту музичного твору, яке визначається логічністю розвитку музичної думки» [66] робить виконання вокально-ансамблевої композиції справді художнім.

Задля того, щоб переконливо розкрити художній зміст твору, для виконавців особливо важливим стає визначення співвідношення музичного та словесного текстів. З цією метою здійснюється порівняльний аналіз музичного тексту та поетичного першоджерела. Виконавцям важливо зрозуміти, якими саме засобами музичної виразності користувався композитор для розкриття художньої ідеї, закладеної в літературному тексті.

При аналізі літературного тексту виконавці з'ясовують, які слова є ключовими чи повторюються у музичному творі, чому композитором обрано певну частину, а не весь літературний текст, яким чином розкривається сенс тексту з точки зору тематизму, музичної інтонації, голосоведення тощо. Важливо з'ясувати, як засобами музичної виразності (штрихи, гармонія, фактура, динаміка, метроритм, агогіка, темп тощо) посилюється та чи інша сторона літературного тексту.

Художнє виконання музичного твору ґрунтується на розумінні ролі та значення окремих мотивів, інтонацій, фраз, речень, періодів у загальній композиції, а також на встановленні між ними відповідних меж, способу їх

поєднання, взаємозв'язку. Завдання виконавця-ансамбліста полягає у вмінні, застосовуючи рухливі динамічні відтінки та агогіку, переконливо розпочати та завершити фразу, спрямувати її розвиток, визначити кульмінацію фрази та загальну кульмінацію твору. Водночас, вміння художнього фразування формуються одночасно з оволодінням вокальною технікою. Отже, відчуття фразування та дикційно-артикуляційні уміння передбачають:

- єдину манеру формування голосних і приголосних у всіх учасників вокального ансамблю;
- злагоджене використання різноманітних артикуляційних прийомів (наприклад, в залежності від стилю і характеру музичного твору пом'якшувати приголосні, або, навпаки, вимовляти їх більш акцентовано);
- злагоджене логічне формування музичної фрази;
- правильне розподілення дихання, контрольований співацький вдих та видих (для чіткої вимови та з метою цілісного виконання слова або фрази).

Окремо потрібно зазначити, що у хоровому співі важливим є виконавський прийом, який полягає в неодночасному поповненні хористами дихання задля досягнення безперервного звучання – так зване ланцюгове дихання. Виконавці у хорових партіях (якщо це обумовлено логікою фразування) при потребі застосування ланцюгового дихання повинні робити вдих в різний час, створюючи довготривалий звуковий потік.

Отже, у вокальному ансамблі в усіх виконавців необхідно розвинути навички спільного дихання. Вокалісти повинні відчувати тривалість (міру) вдиху, який потрібний для характеру твору, що виконується (твори в повільних темпах потребують довшого за часом вдиха, у швидких – короткого та енергійного). Дихання під час ансамблевого виконання залежить також від фразування, динаміки твору, застосовування відповідної атаки звуку, теситурних умов.

Емоційно виразне виконання — уміння у процесі спільного виконання максимально розкрити емоційно-образну сферу музичного твору, демонструвати єдність художнього задуму композитора. Емоційно виразне виконання - один із

найважливіших аспектів мистецтва співу, що дозволяє слухачам глибше відчути і зрозуміти зміст твору. Отже, вокальний ансамбль має працювати як єдине ціле, доносячи до слухачів своє узгоджене емоційне переживання музики. Саме тому, в процесі вокального навчання постійним завданням для самостійної роботи студентів має стати грунтовний музичний аналіз твору, над яким ведеться спільна робота. Це спонукає студентів до самостійного пошуку матеріалів, які дозволяють глибше розкрити зміст твору та проникнути у творчий задум композитора.

Передача емоцій та загального настрою твору передбачає злагоджене використання відтінків виконавцями, динамічний ансамбль. Динаміка надає твору структуру, підкреслюючи кульмінаційні моменти, дозволяє створювати контрасти і підсилювати емоційний вплив на слухачів. Таким чином, емоційне вираження, уміння досягати художньої єдності з іншими учасниками ансамблю — це ключ до ансамблевого виконання, що перетворює слова та музичні звуки на живий емоційний досвід для слухача. Підсумком стає осмислена та виразна інтерпретація музичного твору.

Формування умінь емоційного вираження також допомагає студентам розвинути важливі комунікативні здібності. Зауважимо, що саме заняття ансамблевим співом, спілкування ансамблістів та естетична діяльність під орудою досвідченого керівника - викладача позитивно впливають на розвиток та формування у студентів певних естетичних цінностей, сприяють їх музично-естетичному вихованню.

Вищезазначене уможливлює формування умінь ансамблевого співу у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва завдяки окресленню теоретико-методологічних основ дослідження, до яких віднесено *індивідуально-творчий, рефлексивно-ціннісній, діяльнісно-прогностичний* підхід. Поняття «підхід» тлумачиться як метод дії, який націлений на створення цінностей для задоволення потреб, як зауважує І. Бичко трактування наукового підходу відрізняється особливим способом мислення та пізнання, що формується умовами, високим рівнем знань і професійної підготовки та цілісним

спрямуванням.

Індивідуально-творчий підхід має своєю науковою основою особистісно-орієнтовані параметри формування умінь ансамблевого співу у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. У контексті індивідуально-творчого підходу інтерпретуємо формування умінь ансамблевого співу у вокальній підготовці як продукт особистісної творчості, результат професійного розвитку студентів, творців нового вокального навчального простору. Комплексна взаємодія складових означеного процесу сприяє інтенсифікації намагань студентів до опанування засобів, прийомів, методів і організаційних форм вокальної діяльності.

Запровадження індивідуально-творчого підходу з позиції розуміння індивідуальності як епіцентру творчості (Д. Вууд, Р. Маслоу, К. Роджерс, Б. Твісс, Е. Торренс та ін.) дозволяє розглядати формування умінь ансамблевого співу у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва у новому вимірі свідомої індивідуальної діяльності, що характеризується: творчістю, відправною базою якої є талант особистості, а також, творчістю, що утворюється внаслідок самореалізації (А. Маслоу); існуванням певного продукту, який можна ідентифікувати як витвір творчого процесу, а також, новаторськими якостями продуктів творчого процесу, наділеними індивідуальними рисами особистості та її власного досвіту і бази фахових знань (К. Роджерес); виконанням будь-яких завдань у творчий спосіб, а також, довготривалих приготувань, зусиль, натхнення, інтуїції, фантазії, творчої уяви, спрямованості на мету діяльності (Е. Торренс); певним типом творчої активності, самоорганізації, рефлексії, цілеспрямованості дій, критичним оцінюванням і саморегуляцією поведінки навчання та спілкування (Б. Твісс).

Індивідуально-творчий підхід ставить перед освітою низку завдань, одним з яких є відродження та удосконалення духовної культури молоді. Сьогодні ми спостерігаємо постійні якісні зміни практично у всіх сферах нашого життя. Безперечно, що ці зміни торкнулися і галузі культури та освіти. Україна невпинно рухається у Європу, вдосконалюючи свою систему освіти. Як показала

багатовікова культура України, велика роль належить в цьому вокально-хоровому мистецтву як найбільш поширеному і доступному виду мистецтва, здатного формувати творчу цілісну особистість.

Індивідуально-творчий підхід має своєю науковою основою особистісно-орієнтовані параметри інноваційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. У контексті індивідуально-творчого підходу інтерпретуємо вокальну діяльність як продукт особистісної творчості, результат професійного розвитку студентів факультетів мистецтв, творців нового навчального простору. Комплексна взаємодія складових означеного індивідуально-творчого підходу окреслює перспективи вокальної підготовки в рамках професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва за умов конструювання навчального мистецько-діяльнісного простору, що сприяє підвищенню інтенсивності творчого самовиявлення студентів за рахунок створення навчального мистецького хабу для реалізації творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв.

Універсальні ознаки індивідуально-творчого підходу у вокальній підготовці виявляються в сприянні до творчості як здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва самовдосконалюватися шляхом конструювання нової стратегії власної дії, по новому осмислювати роль інтуїції в генеруванні нових ідей, ураховувати важливість передбачення й прогнозування для ефективного здійснення інноваційної діяльності, що сприяє процесу особистісних намагань студентів до опанування засобів, прийомів, методів і організаційних форм мистецької діяльності.

Обгрунтування індивідуально-творчого підходу окреслює перспективи вокальної підготовки в рамках професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва за умов конструювання навчального інноваційного мистецько-діяльнісного простору, що сприяє підвищенню інтенсивності творчого самовиявлення студентів за рахунок створення навчального мистецько-інноваційного хабу для реалізації творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв.

У рамках індивідуально-творчого підходу оптимізуються вимоги до педагога, спрямований на впровадження в навчальну практику новітніх інноваційних методик для забезпечення: формування інтелектуального потенціалу студентів (здатності збирати, обробляти потоки навчальної мистецької інформації, генерувати нові власні ідеї подальших дій); акумулювати інтелектуально-активний простір для генерації нового знання; активувати умови для перетворення знань студентів факультетів мистецтв університетів.

Рефлексивно-ціннісний підхід базується на врахуванні системи цінностей в індивідуальній матриці кожного студентів, спрямуванні їх до розуміння себе як творця нових ідей і нової дії в професійній діяльності, спрямованого на отримання власного нового мистецького результату. Водночас цей підхід є одним із основних інструментів для дослідження майбутнім учителем музичного мистецтва наявного стану впорядкованості начального вокального простору з подальшим конструюванням та врахуванням системи причинно-наслідкових зв'язків в ідеях та діях, спрямованих на його професійне перетворення. Важливим чинником рефлексивно-ціннісного підходу є можливість розглядати вокальну підготовку через призму спрямування майбутнього вчителя музичного мистецтва, створення нової цінності фахової освіти.

У даному контексті вартий уваги науковий погляд Т. Калюжної на ціннісні орієнтири професійної діяльності, якими, на думку вченої, є: рівноправність традицій і творчості, які мають перебувати у постійному діалозі та співпраці; монізм і плюралізм ціннісних систем, особистість – міра речей, творець власних цінностей для себе; емоційна насиченість педагогічного процесу, цілеспрямованість на творче пізнання; вихід на інтеграцію науки і практики. Водночас, рефлексивно-ціннісний підхід сприяє розгляду вокальної підготовки через окуляр комплексу мистецьких цінностей, що вбирають в себе різноманіття музично-виконавських еталонів, культурно-смакових переконань, що дозволяє «перетворювати ідеї та почуття в образи, звуки, рухи та інші форми вираження, завдяки спілкуванню та висловлюванню, що в комплексі здатне змінювати наше сприйняття світу» (Е. Джефферсон).

Схиляючись до думки, що вокальної підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є наскрізним процесом самореалізації, який передбачає оперативний зворотний зв'язок на основі діагностики проміжних і фінальних результатів, вважаємо, що рефлексивно-ціннісний підхід забезпечує сконцентрованість педагогічних зусиль на досягнення студентами успіху, введення ними інноваційних здобутків у власну навчально-мистецьку діяльність, спрямовує до досягнення високого рівня професійної майстерності, що є потужним фактором процесу формування умінь ансамблевого співу у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Діяльнісно-прогностичний підхід дозволяє розглядати специфіку фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначається: індивідуальною майстерністю; можливістю оновлення; успішним здійсненням перетворювальної дії; мотивацією педагога на власну діяльність як мобільного процесу оновленого креативного розв'язання навчально-мистецьких задач з метою надання студентам методичного інструментарію оригінально-самостійної творчої дії.

Доречно підкреслити, що професійна діяльність, розробка моделі бажаного творчого пошуку, узгодження й оновлення діяльнісної стратегії в рамках етапів і термінів досягнення результатів прогностичної діяльності; добір оригінальних засобів її ефективної реалізації на сьогодні є одним із провідних напрямів в освіті, зокрема в мистецькій освіті. Сутність використання діяльнісно-прогностичного підходу проявляється в креативному застосуванні цінних ідей у конкретних умовах вокальної підготовки. Цей підхід дозволяє активізувати інтелектуально-творчий потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва, стимулювати генерацію нових ідей, підпорядковувати новації навчальним цілям, знаходити ефективні форми, прийоми для здійснення продуктивного фахового процесу та отримання оригінального результату діяльності.

Діяльнісно-прогностичний підхід дозволяє розглядати вирішення вокальних завдань у комплексі прийняття нестандартних рішень комунікативного технологічного, виконавського, творчого, управлінського

рангу. Ці завдання потребують організаційно-творчого впорядкування, адже навчальний процес є комплексною діяльністю з формування, використання, поширення та введення нового, створення нових діяльнісних практик.

Орієнтація на діяльнісно-прогностичний підхід передбачає введення в навчальний вокальний процес інноваційних алгоритмів дії від вихідного стану осмислення й продукування ідей покращання якості наявних характеристик через створення моделі, наповненої інноваційним змістом до практичного втілення інноваційної дії з результативним ефектом оновлення. Форма фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає впровадження нововведення на творчо-діяльнісній основі з урахуванням специфіки взаємодії складових вокального процесу.

У рамках діяльнісно-прогностичного підходу до формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає активну позицію педагога, спрямовану на забезпечення інноваційного навчального клімату, що сприяє психологічній розкутості та сконцентрованості студентів на шляхах самореалізації у професійній діяльності, доцільно акцентувати увагу на таких специфічних особливостях, як: самостійний саморозвиток, ентузіазм у починаннях; зміщення ціннісно-цільових установок у напрямку інноваційної реконструкції; оновлення характеристик «Я-образу»; проєктування нової моделі творчої взаємодії; готовність впроваджувати нові способи фахової діяльності у зміст вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв.

Формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв - процес складний і багатовимірний і об’єднує різні галузі науки і мистецтва, а саме педагогіки, психології, мистецтвознавства, тощо. Отже, сформованість умінь ансамблевого співу - це здатність до використання спеціальних знань та навичок у досягненні художньої єдності при спільному виконанні вокального твору, неодмінна умова врівноваженості та злагодженості всіх компонентів виконання. Аналіз всієї палітри умінь ансамблевого співу, які мають бути сформовані у процесі вокального навчання у студентів факультетів мистецтв

доводить, що означені уміння тісно пов’язані між собою і відокремити їх на практиці одне від одного неможливо.

1.2. Основні принципові положення та структура прояву умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв

Педагогічний вплив як процес ґрунтується на певних принципах (Principium (лат.) – початок, основа) – тобто системі фундаментальних вимог до виховання та навчання, дотримання яких дає змогу ефективного вирішення завдань всебічного розвитку особистості учня [52].

З точки зору філософії принцип визначається як «провідна ідея, вихідне положення, основне правило діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї певної діяльності або припису щодо способу та порядку здійснення цієї діяльності» [44, 335].

Принцип, в об’єктивному розумінні - це основоположення, з якого за допомогою певного методу виводяться похідні положення, сума яких утворює деяку систему знання. Отже - це основа, на грунті якої виникає різноманіття речей та їх властивостей [52].

Провідними принципами реформи всієї національної освіти визначені в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) визначено:
« демократизація освіти й розширення автономії навчальних закладів з урахуванням розвитку партнерства учнів, студентів і педагогів;

- гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності;
- гуманітаризація освіти, покликана формувати у свідомості учнів цілісну картину світу, розвивати їхню духовність, культуру особистості і планетарне мислення;
- національна спрямованість освіти, її гармонійне поєднання з національною історією і народними традиціями;

- безперервність освіти, перетворення її на процес, що триває протягом усього життя людини;
- неподільність навчання і виховання, їх органічна єдність» [63]

Отже, формування високодуховного, компетентного фахівця у великій мірі залежить від реалізації та окреслення принципів сучасної професійної освіти. Дотримання принципів створює передумови для ефективної професійної діяльності, сприяє досягненню корисного результату, що має виховний, навчальний та розвивальний ефект [47].

Серед педагогічних принципів виокремлюються основоположні принципові положення педагогічного процесу, до яких належать загальнодидактичні принципи, такі як: зв'язок педагогічного процесу з життям; цілеспрямованість навчального процесу; науковість змісту навчання та виховання; доступність навчання з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів; послідовність та систематичність; активність, усвідомленість, самодіяльність та творчість учнів; наочність; колективний характер навчання та виховання; вибір оптимальних форм, засобів та методів виховання та навчання; розумна вимогливість до особистості учня, поєднана з повагою до неї; усвідомленість, дієвість та міцність результатів освіти, розвитку та виховання; комплексний підхід [47].

Як основні положення мистецького навчання, саме принципи визначають основні проблеми у підготовці сучасного вчителя музичного мистецтва, його сутність та зміст. Широке узагальнююче значення, яке мають більшість принципів, вимагає уточнення принципових положень та постійних пошуків, які відбуваються в теорії та практиці педагогіки і, які, як зазначила О. Рудницька, повинні направляти діяльність викладача у конкретних навчально-виховних ситуаціях, виконувати роль своєрідної алгоритмічної настанови [43].

Отже, в ряді основних вимог до формування умінь ансамблевого співу в процесі вокального навчання у студентів факультетів мистецтв однією з основоположних є вимога впровадження педагогічних принципів, які визначають організаційні форми, методи та зміст навчального процесу

відповідно меті й закономірностям мистецької освіти. Саме забезпечення основних принципів вокального навчання, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу студентів в умовах вищого навчального закладу є запорукою успішного формування умінь ансамблевого співу у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Провідні принципи національної освіти, сформульовані у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) та загальнодидактичні принципи (цілісності, активності творчих дій, безперервності й послідовності, єдності естетичного та педагогічного), які використовуються в педагогічній науці, стали основою в обґрунтуванні специфічних принципів формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв в процесі вокального навчання, а саме: з*абезпечення принципу національної спрямованості у вокальній діяльності; орієнтація на аксіологічні цінності у вокальному навчанні; спонукання до творчо-рефлексивного усвідомлення вокальних творів.*

Інтеграція через культурні взаємовпливи у світовий освітній простір та підтримка національних традицій, збереження національної самоідентичності – дві взаємодоповнюючі стратегії музичної освіти в сучасному світі.

Отже, розглянемо *забезпечення принципу національної спрямованості у вокальній діяльності* в умовах опанування китайськими співаками європейської манери академічної вокалізації саме у рамках діалогу вокальних культур та технологій України та Китаю, Заходу та Сходу.

Прагнення охопити напрямки всесвітньої мистецької цивілізації без опори на національну художню основу, на думку Г. Падалки, містить в собі небезпеку поверховості у творенні та сприйманні художніх образів, відсутності широти погляду на життя, мозаїчності, зрідненості засобів художньої виразності [38].

До кола досліджень, присвячених висвітленню проблеми методичних та смислових паралелей між китайською національною співацькою традицією та українською (європейською) вокальною школою належать зокрема монографії Сун Яньіна «Інтеграція європейських традицій співу у вокальну школу Китаю», Чжоу Чжівея «Порівняльна інтерпретологія: шляхи адаптації співака до

іншонаціональних виконавських традицій», Лі Мін “Оперне мистецтво Китаю та Європи в контексті взаємовідображень”, Чжао Дунмей «Особливості китайської класичної вокальної вимови та її спільні і відмінні риси з європейською вокальною школою» та інші. Всі ці дослідження грунтуються на синтезі вокального, художньо-образного та національного стильового компонентів.

Зазначимо, що значна кількість таких праць створена і у межах української школи музикознавства та вже стала спільним творчим доробком музичної науки України та Китаю і практичним уособленням ідеї діалогу культур.

Дослідниця Вей Лімін вважає, що принцип *національної спрямованості у вокальному навчанні* студентів факультетів мистецтв відіграє основну роль саме тому, що він «спрямовує становлення їх ціннісних орієнтацій, духовності, музично-естетичних ідеалів, етнопедагогічних пріоритетів, тощо. Опора в сучасних умовах на національні основи мистецького навчання означає формування у майбутніх учителів музичного мистецтва особливої професійної відповідальності за розповсюдження кращих зразків національного мистецтва в суспільстві» [8, 304].

Тому, «використовуючи скарбницю національного мистецького фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння мистецькому розвитку студента, його здатності глибше і повніше сприймати художні образи» [38, 174].

У національних вокальних школах знаходять своє втілення особливості мови, темпераменту народу, виконавські традиції, ладові, інтонаційні, ритмові компоненти, народна музика певного регіону або країни.

Становлення духовності, ціннісних орієнтацій, музично-естетичних ідеалів через опору на принцип національної спрямованості у вокальній діяльності полягає в глибокій повазі та розумінні культурних традицій, відчутті спорідненості з культурною спадщиною України, де китайські студенти отримують мистецьку освіту. Таким чином вокал стає не лише інструментом передачі музичної форми, а і включає в себе зміст моральних ідеалів та філософії, емоційну глибину, що закладена в національній музиці, забезпечує гармонійне поєднання автентичних музичних особливостей та духовних цінностей народу.

Все це дозволяє збагатити виконавський процес, сприяє розвитку культурного самовираження та взаєморозуміння в багатокультурному світі.

На практиці це означає уміння виконавця втілити національний колорит та створити сценічний образ вокального твору в культурній виконавській традиції, зокрема, українській.

Загалом, українська вокальна школа є унікальним феноменом як в європейській, так і в світовій музичній культурі. Характерними ознаками української вокальної школи, що розвивалася у рамках загальної східнослов'янської співацької традиції, є задушевність та простота виконання, досконала вокальна техніка, виховання голосів на народнопісенному матеріалі, майстерність драматичної гри, яка поєднана з комплексним розвитком вокальних навичок та умінь. Для української вокальної школи також притаманна опора на церковний та фольклорний спів, що обумовлює такі її риси, як мелодійність та наспівність. «Для чого ж музика прикладається до слів, якщо не для того, щоб підсилити їх виразність і влити в них більше пристрасті. У співака перша умова – душа, друга – голос» [12, 220] писав Іван Рупін, який мав на початку XIX століття приватну вокальну школу.

«Вокально-педагогічна школа — це цілеспрямована, конкретна, організована система підготовки нових поколінь педагогів та співаків для конкретної діяльності, що змінюється історично» [12, 185].

Насамперед, це «система вокально-виконавських педагогічних методів та принципів, що формується в музичній культурі народів різних країн… Існують авторські, місцеві, національні школи співу. У національній школі співу відбиваються особливості психологічного складу народу, його мови, музики, поезії, виконавських традицій» [1, 6].

Отже, національна вокальна школа не може виникнути поза межами національної професійної музичної культури та окремо від національної композиторської школи. Безумовно, становлення національної вокальної школи пов'язане з діяльністю засновника української класичної музики М.Лисенка, який глибоко і тонко знав та відчував ментальніть української нації, її природні

схильності та тяжіння в музичній культурі, особливості психологічного складу українців. Розуміючи історичне підґрунтя та історичні принципи розвитку співу в Україні, М. Лисенко заклав основні підвалини та визначив як викладач та композитор основні напрями національного вокального мистецтва на століття вперед.

Доречно розглядати історичний шлях української вокальної школи і у зв'язку з творчістю всесвітньо відомих музичних діячів та співаків, які мали безпосередній вплив на її становлення і розвиток. Серед них С. Гулак-Артемовський, А.Мішуга, М. Донець-Тессейр, С. Крушельницька, Б. Гмиря, М.Літвиненко-Вольгемут, І.Паторжинський, А. Кочерга, А. Соловяненко, Є. Мірошніченко, М. Кондратюк, Д. Гнатюк, М. Стефюк, О. Петрусенко, Д. Петриненко, Б. Руденко та багатьох інших.

Питання, які пов'язані з професійною підготовкою вокалістів до виконавської діяльності висвітлені у роботах українських дослідників В. Антонюк, Н. Гребенюк, О. Данильчук, Г. Стасько, О. Вознюк, Н. Гунько, Н. Павлюк, В. Матюшенко-Матвійчук та ін.

Отже, забезпечення принципу національної спрямованості у вокальному навчанні сприяє визначенню конкретики викладання музично-педагогічних дисциплін. Це означає: першочергове, на рівні ментального усвідомлення, вивчення досвіду вітчизняних майстрів музично-педагогічної справи; визначення національних зразків музичного мистецтва центральною ланкою навчального репертуару [23].

Втіленню принципу національної спрямованості у вокальному навчанні сприяє як пошук інноваційних технологій в галузі методики і теорії мистецького навчання, так і творче переосмислення культурної спадщини українського народу. Здійснювати цю роботу необхідно шляхом залучення студентів до досконалого вивчення кращих творів національного музичного мистецтва України. Забезпечення принципу національного спрямованості у вокальному навчанні на практиці вимагає слухової установки на українську інтонаційну культуру «завдяки чому практикується наскрізне вивчення характерних

стильових особливостей українського музичного мистецтва. Узагальнення метро-ритмічних та ладово-інтонаційних особливостей національної стилістики дає міцну основу для упорядкування знань майбутніх фахівців з курсу теорії музики та виконує роль введення у інтегрований музично-теоретичний курс» [38, 75].

Залучення китайських студентів до художньо-музичного розвитку в царині українського національного мистецтва, яке є невід'ємною частиною загальноєвропейського культурного простору, сприяє виявленню смислових та методичних паралелей між специфікою китайської національної співацької традиції та академічною європейською вокалізацією, дозволяють пояснити фактори, що впливають на процес опанування китайськими студентами академічної європейської вокальної навички, і, у підсумку, їх загальному входженню у культурно-музичну традицію європейського вокального виконавства.

Принцип *орієнтації на аксіологічні цінності у вокальному навчанні* доцільно розглянути з позиції гуманістичного світогляду. Питання гуманізації освіти є пріоритетним у сучасній педагогіці. Роботи Н.Асташової, І.Беха, І.Дряпіки, І.Гомілко, Г.Онкович, О.Коломієць, Н.Ткачової, А.Ярошенко, Т.Ящук присвячені пошукам шляхів осучаснення, оптимізації та орієнтації на загальнолюдські цінності процесу освіти та виховання. Це вимагає наполегливих зусиль та суттєво якісних змін в змісті та організації професійної освіти, які відповідають новітнім тенденціям та концепціям, а також особливостям сфер людської діяльності.

В основі орієнтації на гуманістичні цінності знаходиться аксіологія - філософська теорія цінностей, яка з'явилась у другій половині XIX ст. як самостійна наукова дисципліна. Предметом аксіології є джерела цінностей та їх природа, система ціннісних орієнтацій людини, яка формується у процесі соціалізації, визначає структуру особистості та є регулятором як поведінки, так і професійної діяльності людини. В межах загальної філософської теорії цінностей у самостійну міждисциплінарну галузь наукового знання виокремилась

педагогічна аксіологія, яка дає чіткі відповіді на новітні суспільні виклики в освітній галузі - орієнтацію на гуманістичні цінності, особистість, освіту протягом усього життя. Саме орієнтація на цінності забезпечує взаємодію суб'єктів освітнього процесу та їх ставлення до світу за етичними принципами, доповнює простір навчання та виховання важливими настановами.

Представники аксіологічної тенденції як у естетиці, філософії, мистецтвознавстві, психології так і у педагогіці (В. Біблер, М. Гартман, І .Зязюн, М. Коган, В. Крижко, Ф. Ніцше, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Росс, О. Рудницька, В. Татаркевич, М. Хайдегер, А. Шопенгауер) - вважають, що мистецтво, порівняно з наукою, має глибші пізнавальні можливості. Це обумовлюється тим, що мистецтво пізнає дійсність в усьому багатстві форм, які сприймаються людською чуттєвістю, тобто, мистецтво пізнає дійсність співвідносно з людиною. Їх основний постулат полягає у тому, що культура - це засвоєні цінності.

Науковцями у межах теорії цінностей (Schwartz, Fingerhut, Gomez-Lavin, Winklmayr, Prinz) визначається, що цінності є переконаннями людини, які пов’язані з афективною сферою. Саме тому емоції, зокрема пов’язані із художньою сферою, завжди обумовлені цінностями, а отже, демонструють особисте ставлення митця до певних явищ. Цінності мотивують до дії і являють собою бажані цілі, бо митець часто зображує уявний простір, який конструює саме спираючись на власні ціннісні уподобання. Цінності виходять за межі конкретних ситуацій та дій, бо моральність, чесність, духовність за умови, якщо вони є дійсно значущими для людини, проявляються за будь-яких життєвих обставин. [59; 62].

Передумовою і водночас результатом підготовки та виховання в рамках аксіологічного підходу є формування у студента системи ціннісних орієнтацій, які сприяють задоволенню потреб та відповідають особистим запитам і нормам у певній історичній та життєвій ситуації, визначають цілеспрямованість, мотивацію, соціальну активність та світоглядну переконаність молодої людини. Надзвичайно важливим для виховання молоді є розуміння того, що світ

цінностей об’єктивний. Світ цінностей – це є сама соціокультурна реальність, життя суспільства і людини як воно є. Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості до оточуючого світу та до самої себе. Цінності обумовлюють і особистісні орієнтації, такі як переконання, бажання, інтереси, прагнення, установки, наміри людини.

Художнє пізнання є проміжним між чуттєвою та логічною конкретикою. Два види цього пізнання – образний і понятійний в контексті мистецької освіти означають, що художня діяльність звернена як до почуттів, так і до інтелекту. Людина актуалізує, сприймаючи твір мистецтва, власні життєві почуття, емоції, уявлення. Таким чином, художній твір, як результат творчої художньої діяльності, надає можливість осмислити, чуттєво пережити та засвоїти значущі як для для конкретної людини, так і для всього суспільства, цінності. Опановані цінності творів мистецтва сприймаються людиною як особистий духовний досвід, стають власними усвідомленням.

Отже, орієнтація на аксіологічні цінності в мистецькій освіті забезпечуються:

- «рівноправністю філософських поглядів у межах гуманістичної єдиної системи цінностей» (при умові збереження їх етнічних та культурних особливостей);

- рівнозначністю творчості та традицій, визнання необхідності використання і вивчення учінь минулого і можливості відкриття нового в теперішньому і майбутньому;

- соціокультурним прагматизмом, екзистенціальною рівністю людей замість суперечок про підґрунтя цінностей.

Принцип *орієнтації на аксіологічні цінності у вокальному навчанні* передбачає, що аксіологічні засади, що являють собою продукт синтезу наукового, філософського, психологічного, педагогічного, культурологічного знання, покладені в основу змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Цей принцип забезпечує зв’язок між ціннісним ставленням викладача до своєї вокально-педагогічної діяльності і

характером художньо-естетичного впливу вокальної педагогіки і вокального мистецтва. Краса людського голосу, музичного твору, художній образ – всі ці цінності вокального мистецтва впливають на формування у студентів смаку, естетичних ідеалів, глибини та яскравості світосприйняття, призводять до переоцінки та осмислення життєвих поглядів. Отже, принцип орієнтації на аксіологічні цінності у вокальному навчанні виявляється в тому, що система формування фахових знань та умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як цілісний єдиний комплекс, який перетворюється через ціннісне відчуття та осмислення у світогляд як систему цінностей.

Реалізація означеного принципу забезпечується знайомством майбутніх учителів музичного мистецтва з вокально-педагогічними школами різних країн, застосуванням різножанрового, різностильового, особистісно зорієнтованого репертуару, усвідомлення цінностей різних національних вокальних шкіл та традицій і цінностей української вокальної педагогіки та вокального мистецтва. Вокальний репертуар є важливою складовою змісту вокального виховання та навчання бакалавра та магістра. Зміст вокального навчання повинен передбачати різноманітну жанрову та стильову палітру вокального репертуару, що забезпечує формування аксіологічних компетенцій майбутніх фахівців. Оцінювання мистецького твору має спиратися базові цінності, що зумовлює вибір митця на користь певних естетичних ознак [37].

Не менш важливим є те, що у виборі репертуару необхідно спиратися на критерії оцінювання його художніх та естетичних рис, обумовлених системою ціннісних орієнтирів індивіда, що нерозривно пов’язані з ціннісною системою соціокультурної спільноти [28].

Зазначимо, що аналітично-творчий процес сприйняття музичного твору обумовлений, насамперед, індивідуальною реакцію судження, результат якої класифікується як уподобання естетичного смаку [59].

Цей процес хоч і є глибоко суб’єктивним, але повинен розгортатися в умовах педагогічної підтримки, яка забезпечує непрямий педагогічний вплив на

смакові переваги студента та його критеріально-обґрунтовані художньо-смакові судження.

Отже, врахування принципу орієнтації на аксіологічні цінності сприяє опануванню основами вокального мистецтва та методики викладання вокальних дисциплін, впливає на здатність прищеплювати цінності вокальної культури учням та надає можливості не тільки для фахового, а і особистісного зростання майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Особливе місце в системі педагогічних підходів формування умінь ансамблевого співу в процесі вокального навчання займає *спонукання студентів факультету мистецтв до творчо-рефлексивного усвідомлення вокальних творів*.

Оцінка результативності розвитку та саморозвитку здійснюється через самоспостереження, самоаналіз – тобто через усвідомлення, рефлексію. За словниковим визначенням рефлексія (від. лат. reflexio - обернення назад) - самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності [49]. Поняття рефлексії виникло у філософії Нового часу і трактувалось як процес і результат філософського осмислення проблеми людської свідомості. Спочатку рефлексія розумілась, як внутрішнє звернення людини на саму себе, і тільки пізніше поняття набуло переносне значення відображення. Рефлексія трактувалась як здатність людини пізнавати власну розумову діяльність так саме, як вона пізнає зовнішній матеріальний світ (Дж. Локк). У класичній німецькій філософії (І. Кант, Г. Гегель), рефлексія розглядається як форма прояву духу, спрямованість його на самого себе. Вона призводить до розвитку духу, виступає механізмом подолання обмеженості людини.

Отже, рефлексія – це міжнауковий феномен, який розуміється як феномен свідомості, здатність розуму та мислення звертатись до себе, здатність до критичного осмислення та наукового оновлення тощо. Рефлексія з позиції психології розглядається в контексті розвитку особистості, а з позиції педагогіки - як професійне спілкування, професійне мислення, професійний досвід, професійна діяльність тощо.

У дослідженнях сучасних науковців рефлексія визначається як усвідомлення особистістю власних емоційних реакцій, думок, переживань, станів, відчуттів. За допомогою рефлексії людина досягає співвідношення свого власного світосприйняття, думок, цінностей з думками, цінностями, стосунками з іншими людьми, соціальними групами, та, на глобальному рівні, із загальнолюдськими стосунками та цінностями. Здатність рефлексії управляти власною активністю відповідно до особистих сенсів та цінностей, перемикатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінилися, є найважливішою особливістю рефлексії [22].

Загальноприйнятим і основоположним сьогодні стало філософське уявлення про те, що людина та сфери її діяльності, що носять цілеспрямований, свідомий характер, є системою з рефлексією. Система освіти у цьому контексті не є винятком. Принципове значення рефлексії в системі освіти має те, що рефлексія розглядається сучасними вченими як розвиваюча, іманентна здатність людини. Оволодіння рефлексивним мисленням дорівнює оволодінню особистості своїм розвитком та становленням, бо тільки рефлексуюча людина стає суб’єктом свого життя. Отже, тільки у процесі рефлексивного осмислення людиною пізнається власна особистість і визначається ставлення до самої себе. З цього можна зробити висновок, що рефлексія є основною функцією самосвідомості.

Доведено, що рефлексія є важливим механізмом розвитку професійної свідомості майбутнього викладача. У сучасних умовах, як визначають дослідники, основним завданням стає не стільки освоєння предметних знань, скільки їх самостійне продукування та визначення способів їх використання.

Отже, педагогічна рефлексія забезпечує усвідомлення як того, з чим викладач має справу, так і того, що і яким чином він робить або може робити. Багато дослідників вказують на необхідність розвитку рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва саме для того, щоб сформувати у них здатність до прогнозування, програмування та проєктування своєї професійної діяльності. У вітчизняній науці розробка цієї проблеми здійснюється у працях І.Беха,

І.Блощинського, Б.Бриліна, С. Гончаренка, Н. Гузій, С. Занюка, І. Зязюн, А.Козир, О. Олексюк, М.Ткач та ін. Учені виділяють три види прояву рефлексії у педагогічній сфері, а саме:

- практичну взаємодію викладача та учнів;

- аналіз та проєктування викладачем освітніх процесів та власної діяльності;

- саморозвиток та самоаналіз викладача [15].

Мистецька рефлексія виступає видовою характеристикою загального поняття "рефлексія" і розглядається в працях відомих дослідників у галузі музичної педагогіки (А. Козир, Г. Падалка, І. Парфентьєва, О. Рудницька та ін.), як складова педагогіки творчості.

За визначенням Г. Падалки, мистецька рефлексія – це : «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [38, 159]. Дослідницею визначається провідна роль рефлексії в процесі мистецького навчання. Усвідомлення, переживання щодо осягнення твору мистецтва безпосередньо впливає на процес самопізнання, самоаналізу особистого внутрішнього життя майбутніх учителів музики. У процесі рефлексування відбувається зіставлення світоглядних установок, відтворених у творі мистецтва із цінностями особистісного світу студентів [38, 158].

Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу зануритися у глибини художнього замислу, більш глибоко зрозуміти твір мистецтва, сприяє кращому сприйняттю індивідууму самого себе. Взаємодію музиканта-педагога зі світом і професійною дійсністю, на думку О. Олексюк, характеризують рефлексивні (смаки, ідеали ціннісні орієнтації,) і нерефлексивні (світоглядні переконання та установки) нормативно-регулятивні механізми. Вони спрямовують його особистісну духовну активність на досягнення мети і

являються оціночною передумовою вибору та здійснення професійних значущих та життєвих цінностей, стаючи спонукальною силою до реальної поведінки, до творчості та вчинку [37, 96]. Рефлексивне мислення майбутнього вчителя музики, за визначенням А. Козир, є одним з основних критеріїв його фахової майстерності [23, 176].

Отже, фахове мислення, в основі якого лежить рефлексія – це здатність студентів аналізувати, оцінювати процес і результати своєї музично-навчальної діяльності. Саме рефлексія є механізмом, що дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва бути стратегами своєї навчальної діяльності. ЇЇ цінність обумовлена тим, що рефлексуючи в умовах навчального процесу, студент виокремлює і створює власну особистісно-творчу концепцію, обумовлену професійно-ціннісними орієнтаціями та потребами. У рамках цієї концепції створюються умови, які забезпечують рефлексію у визначенні стратегічних завдань у процесі вокального навчання, як то, наприклад, педагогічно доцільні завдання, спрямовані на розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва рефлексивної здатності розмірковувати, аналізувати, оцінювати результати і сам процес своєї навчальної діяльності. Отже, мистецька рефлексія особистості виявляється лише в перетворюючій, творчій діяльності.

Спонукання студентів до творчо-рефлексивного усвідомлення вокальних творів передбачає вміння студента факультету мистецтв осмислювати та аналізувати вокальні твори не тільки з технічної (мелодичний, гармонічний стрій, ритм, динаміка, артикуляція, ансамбль та інші технічні аспекти виконання), а і залучати інтелектуальну та емоційну складову, розвивати власне бачення інтерпретації вокального твору, розвивати креативність та інноваційність. Залучаючи інтелектуальну та емоційну складову, студенти вчаться досліджувати внутрішню сутність вокальних творів, історичний контекст, у якому вони були написані, відчувати та інтерпретувати їх емоційний зміст. З боку викладача повинно бути постійне спонукання студентів до самостійних розмірковувань над виконанням твору, виокремлення ними власних думок та усвідомлення власних почуттів та ідей, які виникають під час

розучування твору. Цей процес включає також стимулювання самокритики студента, його пошуку нових шляхів інтерпретації. Таким чином, студенти отримують можливість виокремлювати власні судження, займати та відстоювати свою позицію в дискусіях, виховувати здатність до оцінювання творів мистецтва, експериментувати з різними варіантами виконання щоб створити унікальну авторську інтерпретацію твору.

Починати процес творчо-рефлексивного усвідомлення студенти факультету мистецтв повинні з детального музично-теоретичного аналізу та аналізу літературного тексту вокального твору, розуміння його історичного, культурного контексту та емоційного змісту Вивчення біографії та творчого шляху композитора, історичних обставин створення твору, його жанрових особливостей дозволяє студентам сформувати розуміння, в яких умовах створено музичний твір та які культурні чи соціальні чинники могли на цей процес вплинути, дозволяє глибше проникнути в емоційну суть музики.

У контексті творчо-рефлексивного усвідомлення, аналізуючи літературний текст вокального твору, студентам слід звертатися до власного досвіду, щоб знаходити паралелі з емоціями, описаними у творі. Також доцільно використовувати техніку уявлення, візуалізації ситуацій та образів літературного тексту. Це дозволяє наділити виконання особистісним відтінком, створити у слухачів враження переживання подій, про які йдеться у тексті, глибше виразити емоції через голос. Щоб знайти унікальну інтерпретацію твору, в контексті творчого підходу студентів також важливо спонукати до експериментування з різними стилями виконання, динамікою, темпами, тембром, але не порушуючи при цьому основну ідею твору.

Творчо-рефлексивне усвідомлення також допомагає студентам факультету мистецтв знайти свій індивідуальний стиль у вокальному виконавстві. Це означає, що студенти можуть реалізовувати власну творчу індивідуальність через інтерпретацію художніх творів, інтегруючи у виконання вокальні техніки, які підходять саме їм.

У ансамблевому співі студенту факультету мистецтв важливо навчитися творчо взаємодіяти з іншими виконавцями (оркестром, акомпаніатором, іншими співаками), аналізуючи при цьому, як кожен з учасників впливає на загальне звучання музичного твору. Саме рефлексивна взаємодія допомагає створити динамічну та живу інтерпретацію, де кожен музикант, творчо взаємодіючи з іншими виконавцями, вносить щось нове у спільне виконання.

У рамках творчо-рефлексивно усвідомлення, важливим є стимулювання самокритики студентів. Рефлексія студентів після концертного виступу, залучення викладача та одногрупників до творчої дискусії по обговоренню уроку чи концерту дає нові перспективи і допомагає майбутнім викладачам музичного мистецтва оцінити, що їм вдалося під час виконання вокального твору, а що - ні. Для цього вони можуть здійснювати записи концертних виступів або занять, аналізувати технічні деталі, обмірковувати, які образи художнього твору засобами вокалу були передані найбільш ефективно та які саме аспекти виконання потребують покращення.

Педагогічна діяльність, як така, являє собою систему структурних компонентів, що її складають. Система визначається цілісною структурою, що забезпечується зкоординованістю компонентів, їх завершеністю та результативністю. Структурні компоненти цієї педагогічної системи мають між собою як прямий, так і зворотній зв'язок. Наприклад, дослідник В. Ягупов виділяє аналітично–оцінний, діагностичний, комунікативно–стимулюючий, орієнтаційно–прогностичний та дослідницько-творчій компоненти педагогічної діяльності [58, 161].

Більшість дослідників включають у дану систему компоненти, які сприяють успішному виконанню педагогічної діяльності, як то: мотивація, що забезпечує позитивне відношення до педагогічної діяльності та її успішність, необхідний об'єм спеціальних та психолого – педагогічних знань, певний рівень педагогічних умінь і навичок, комплекс професійно значущих якостей особистості [53].

Враховуючи вищезазначене, нами визначена структура умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва, що, на наш погляд, складається з ***пізнавально-орієнтаційного, компетентнісно-проєктивного та діяльнісно-креативного компонентів.***

Отже, розглянемо роль *пізнавально-орієнтаційного* компоненту у вокальному навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва.

Науковці визначають пізнання як процес цілеспрямованого відображення об'єктивної реальності у свідомості людей, тобто, як вищу форму відображення дійсності, процес вироблення дійсних знань [67]. Таким чином, *пізнавально-орієнтаційний* компонент у вокальному навчанні забезпечує формування усвідомленого підходу майбутніх викладачів музичного мистецтва до вокального навчання, розвиток їх музично-естетичного мислення, прагнення до придбання знань, умінь та навичок у сфері вокального мистецтва. Цей компонент охоплює сферу знань щодо вокальної техніки, музично-теоретичну підготовку, знайомство з історією вокального мистецтва**,** аналітичні навички (аналіз вокальних творів та їх художнього змісту), практичне застосування знань. Пізнавально-орієнтаційному компоненту характерний усвідомлений підхід студентів факультетів мистецтв до процесу вокального навчання, так як студенти у процесі навчання не лише повторюють запропоноване викладачем, а і розуміють, що саме вони роблять і як саме це впливає на їх фаховий розвиток. Пізнавальна складова є фундаментальною частиною процесу навчання та забезпечує інтелектуальну основу формування творчих та виконавських умінь. Орієнтаційна складова забезпечує усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва мети навчання, мотивацію фахових досягнень та планування власного подальшого розвитку на професійному поприщі. Саме мета, за визначенням С. Гончаренко, являє собою «передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність людини» [14, 27] та «ідеальне уявлення майбутнього результату праці» [56, 39].

Отже, синтез пізнавальної та цільової (орієнтаційної) складової забезпечує спрямування особистості студента факультету мистецтв на успішне формування фахових умінь у сфері вокального мистецтва.

Пізнавально-орієнтаційний компонент є також основою для подальшого розвитку інших аспектів вокального навчання, таких як сценічна майстерність та творча діяльність. На наш погляд, пізнавально-орієнтаційний компонент умінь ансамблевого співу в процесі вокального навчання забезпечується поєднанням традиційних та інноваційних методів мистецького навчання (інтерактивних, евристичних, інтегративних, методів самостійного навчання, бінарних методів, тощо) і являє собою процес, метою якого є сформованість психічного стану підготовленості студента факультету мистецтв до засвоєння комплексу музично-педагогічних, музично-теоретичних, професійно-організаційних знань, необхідних для формування умінь ансамблевого співу в процесі вокального навчання.

Компетентнісно-проєктивний компонент у вокальному навчанні відображає здатність студентів факультетів мистецтв застосовувати свої навички, уміння та знання для досягнення практичних цілей у процесі навчання та вирішення творчих завдань у вокальній діяльності. Цей компонент забезпечує формування компетентностей, які дають змогу студентам реалізовувати та проєктувати власну творчу діяльність у музично-виконавській сфері.

Компетентнісно–проективний компонент, як доводять науковці, формує професійне становлення майбутнього фахівця на «реалізацію власних здібностей, талантів та можливостей у професії». Цей компонент відображає розвиток «всього комплексу індивідуальних можливостей та здібностей, що призводить до перетворення особистості на суб'єкт життя». Саме в цьому виявляється діалектичність розвитку майбутнього фахівця, оскільки «віддавая свої здібності та сутнісні сили певній діяльності, особистість одночасно одержує їх, але вже у новій якості» [19, 172].

За визначенням І. Зязюна «компетентність являється необхідним та обов'язковим структурним компонентом професіоналізму викладача, який має

спеціальні знання, знання з педагогіки та психології та методики викладання предмету, рівень розвитку професійної самосвідомості, професійно значимі особистісні якості та індивідуально–типові особливості» [20, 27].

Суттю компетентнісно–проективного компонента у сучасній художній освіті, за визначенням І.Беха, є входження у «цінності сучасного життя», здатність до самореалізації, розвиток художньої компетентності та свідомості, потреба у духовно–творчому та особистісному вдосконаленні у процесі художнього пізнання.

Основу професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва складають музично-граматична, музично-слухова, музично-педагогічна та музично-виконавська компетенції. Отже, компетентнісна складова охоплює елементи, а саме:

- формування вокальних та художньо-виконавських умінь та навичок;

- формування професійно-орієнтованих умінь (здатності студентів виступати перед аудиторією, брати участь у майстер-класах, конкурсах, співпрацювати з оркестром та вокальними ансамблями, працювати у студійних умовах);

- розвиток комунікативних навичок, готовність студента до професійної діяльності.

Проєктивна складова відображає здатність студента факультету мистецтв планувати, прогнозувати та реалізовувати свої професійні та музично-творчі задуми. Проєктивна складова акцентує увагу на формуванні бачення свого професійного шляху, перспективному розвитку, на створенні творчих виконавських проєктів.

Основними елементами проєктивної складової являються: планування власного фахового розвитку (підготовка до конкурсів, екзаменів, концертів, розширення діапазону, опрацювання певного стилю або жанру тощо); створення творчих проєктів (організація концертних програм, виступів, створення авторських творів або аранжувань, постановка концертних номерів); прогнозування результатів роботи (студент вчиться передбачати як технічні, так

і художні результати своєї вокальної роботи, оцінювати складнощі та шукати способи їх подолання).

Проєктивна складова забезпечує самостійне осмислення студентами майбутньої фахової діяльності, їх вміння втілювати ідеї у вокальній практиці та, загалом, розвиток стратегічного мислення.

Отже, компетентнісно-проєктивний компонент забезпечує майбутньому вчителю музичного мистецтва перехід від процесу навчання до творчої та професійної самореалізації, інтегруючи теорію та практику. Таким чином робиться акцент на результаті вокального навчання, створюється база для професійного та особистісного розвитку студента.

На перший план у сучасному суспільстві виходять такі особистісні якості людини, як її здатність до саморозвитку, вміння самостійно приймати рішення та реалізовувати їх на практиці. На думку дослідників, саме діяльність людини обумовлює формування її свідомості, психічних процесів, властивостей, зв'язків, які здійснюють «регуляцію людської діяльності та є єдиною умовою їх виконання» [48, 59].

Процес навчання є процесом *діяльності* людини, що навчається. Цей процес спрямований на формування свідомості людини, оскільки нові знання не даються їй у готовому вигляді (R.Parker, B. Thomson).

Діяльнісно- креативний компонент відображає здатність студента до самовираження, генерування музично-виконавських ідей та втілення їх у творчих проєктах.

Діяльнісну складову компонента дослідники інтерпретують, як таку організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, під час якої студенти беруть активну участь в освітньому процесі, а не просто пасивно сприймають надану викладачем інформацію. Діяльнісна складова забезпечує активну навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва, їх готовність до саморозвитку. Студенти самостійно відкривають для себе нове у процесі навчання, в той час, як викладач спрямовує їх навчально - пізнавальну діяльність, чітко формулюючи заданий алгоритм дій. Отримані таким чином

знання набувають особистісної значущості.

Креативна складова забезпечує розвиток творчого потенціалу студента, його індивідуальності та здатності до оригінального підходу у вокальному мистецтві. Увага акцентується на формуванні майбутнього вчителя музичного мистецтва як творчої особистості, що здатна не лише відтворювати вокальні твори, а й імпровізувати, створювати нові інтерпретації та навіть власні вокальні композиції.

Отже, діяльнісно-креативний компонент охоплює ті аспекти вокального навчання, які сприяють реалізації майбутніми викладачами музичного мистецтва своїх творчих здібностей через практичну діяльність, як то: творча самореалізація (можливість пропонувати свої унікальні ідеї у виконанні вокальних творів, створювати власні інтерпретації, експериментувати з новими техніками, вокальними стилями та підходами); розвиток імпровізаційних навичок; створення власного репертуару (участь в аранжуванні вокальних творів, створення власних вокальних композицій); сценічна креативність (акторська майстерність, постановка сценічного номера, художня подача вокального твору, створення цілісного сценічного образу); експериментальний підхід (використання різних вокальних технік, міксу жанрів, введення у виконання інноваційних елементів); робота в команді; розвиток творчої ініціативи (пропозиція власних ідей щодо репертуару, створення творчих проєктів).

Отже, діяльнісно-креативний компонент відіграє ключову роль у становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва як творчої особистості, що здатна реалізувати свій потенціал у вокальному мистецтві.

У підсумку, дослідивши структуру формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання констатуємо, що *пізнавально-орієнтаційний* та *компетентнісно-проективний* компоненти педагогічної діяльності не тільки взаємопов'язані, але і перехрещуються і ці структурні компоненти педагогічної діяльності об’єднує *діяльнісно-креативний* компонент.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз проблеми формування ансамблевих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання дозволив зробити такі висновки:

- проведений аналіз мистецькознавчої та психолого-педагогічної літератури показав, що формування умінь ансамблевого співу є одним із фундаментальних сегментів процесу фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, адже опановані уміння ансамблевого співу дозволяють їм успішно здійснювати професійну діяльність в якості керівників шкільних вокальних ансамблей та хорових колективів, що є запорукою розвитку вокально-хорової культури школярів та складає стратегічну мету уроків музичного мистецтва в загальноосвітній школі;

- з'ясовано, що формування умінь – це складний процес аналітико-синтетичної діяльності мозку, під час якої закріплюються та створюються асоціації між знаннями та завданнями, необхідними для виконання певної дії та застосуванням теоретичних знань на практиці. Поняття «уміння» визначається нами як *готовність та здатність особистості до певного виду діяльності, що визначається практичною значущістю та обсягом набутих знань, сформованістю навичок та здатністю застосовувати їх відповідно до означеної мети діяльності*. Формування умінь відбувається у процесі виконання суб'єктом різноманітних завдань та залежить від організації процесу вправляння, умов навчання та від індивідуальних особливостей, а саме: попереднього досвіду, типу нервової системи, здібностей та нахилів, теоретичних знань, усвідомлення мети завдання, розуміння змісту завдання і способів його виконання;

- до базових вокальних умінь відносимо, насамперед, *уміння інтонаційно чистого і точного з точки зору метро-ритму виконання партії у вокальних творах на основі координації вокальної фонації та слухових уявлень*, що залежить від музичних здібностей студента та розвиненості його слухових

уявлень; уміння *діафрагматичного співацького дихання; уміння володіти рівномірним розподілом співацького дихання* в залежності від логіки побудови та довжини музичної фрази; *уміння комплексного застосування головних та грудних резонаторів*; *артикуляційно-дикційні уміння*; *уміння володіння мистецтвом рухливості співацького голосу* в контексті виконання різних музичних штрихів; *аналітичні уміння* щодо визначення форми, жанрово-стильових особливостей, засобів музичної виразності вокальних творів; *інтерпретаційні уміння* щодо створення оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору; *уміння акторської поведінки вокаліста на сцені*, що включає жестикуляцію, міміку, відповідний імідж, здатність до швидкого перевтілення; *виконавські уміння*, тобто володіння мистецтвом розкриття художнього образу в емоціогенних умовах виконання вокального твору на сцені.

- до основних умінь ансамблевого співу, що формуються у процесі вокального навчання, відносимо: уміння *слухового сприйняття та інтонування;* уміння *синхронізації ритму та темпу; тембральні уміння* - уміння вокаліста корегувати тембр та силу власного голосу відповідно до загального звучання; уміння *рольової взаємодії* — уміння вокаліста виконувати як сольну партію, так і підтримуючу роль в ансамблевому виконанні; *відчуття фразування та артикуляційно - дикційні уміння,* що включають єдину манеру формування голосних і приголосних, злагоджене використання різноманітних артикуляційних прийомів, злагоджене логічне формування музичної фрази, правильне розподілення дихання; уміння *емоційно-виразного виконання,* що забезпечує максимально повне розкриття емоційно-образної сфери музичного твору у процесі спільного виконання;

- уміння ансамблевого співу визначаємо, як здатність до використання спеціальних знань та навичок у досягненні художньої єдності при спільному виконанні й врівноваженості та злагодженості всіх компонентів виконання. Аналіз всієї палітри умінь ансамблевого співу, які мають бути сформовані в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання доводить, що

означені уміння тісно пов’язані між собою і відокремити їх на практиці одне від одного неможливо. Уміння ансамблевого співу розглядається нами через призму індивідуально-творчого, рефлексивно-ціннісного, діяльнісно-прогностичного.

- аналіз змісту та сутності умінь ансамблевого співу у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання здійснений на основі забезпечення принципу *національної спрямованості у вокальній діяльності*, принципу *орієнтації на аксіологічні цінності у вокальному навчанні* та принципу *спонукання до творчо-рефлексивного усвідомлення вокальних творів*. Забезпечення *принципу національної спрямованості у вокальній діяльності* розглядається нами в умовах опанування китайськими співаками європейської манери академічної вокалізації у рамках діалогу вокальних культур та технологій України та Китаю, що сприяє виявленню смислових та методичних паралелей між специфікою китайської національної співацької традиції та академічною європейською вокалізацією, дозволяє пояснити фактори, що впливають на процес входження китайських студентів у культурно-музичну традицію європейського вокального виконавства, невід’ємною складовою якого є українська вокальна школа. Принцип *орієнтації на аксіологічні цінності у вокальному навчанні* виявляється в тому, що система формування фахових знань та умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як цілісний єдиний комплекс, який перетворюється через ціннісне відчуття та осмислення у світогляд як систему цінностей. Реалізація означеного принципу забезпечується знайомством майбутніх учителів музичного мистецтва з вокально-педагогічними школами різних країн, застосуванням різножанрового, різностильового, особистісно зорієнтованого репертуару, усвідомлення цінностей різних національних вокальних шкіл та традицій та цінностей української вокальної педагогіки та вокального мистецтва. Спонукання студентів до *творчо-рефлексивного усвідомлення вокальних творів* передбачає вміння студента осмислювати та аналізувати вокальні твори не лише з технічної (мелодичний, гармонічний стрій, ритм, динаміка, артикуляція, ансамбль та інші технічні аспекти виконання), а і залучати інтелектуальну та емоційну складову,

розвивати власне бачення інтерпретації вокального твору, розвивати креативність та інноваційність;

- визначено структуру ансамблевих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яка охоплює: *пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-проективний та діяльнісно-креативний компоненти. Пізнавально-орієнтаційний* компонент у вокальному навчанні забезпечує формування усвідомленого підходу майбутніх викладачів музичного мистецтва до вокального навчання, розвиток їх музично-естетичного мислення, прагнення до придбання знань, умінь та навичок у сфері вокального мистецтва та охоплює сферу знань щодо вокальної техніки, музично-теоретичну підготовку, знайомство з історією вокального мистецтва**,** аналітичні навички, практичне застосування знань. *Компетентнісно-проєктивний* компонент відображає здатність студентів застосовувати свої навички, уміння та знання для досягнення практичних цілей у процесі навчання та вирішення творчих завдань у вокальній діяльності, забезпечує формування компетентностей, які дають змогу студентам реалізовувати та проєктувати власну творчість у музично-виконавській сфері. *Діяльнісно-креативний* компонент відображає здатність студента до самовираження, генерування музично-виконавських ідей та втілення їх у творчих проєктах. Цей компонент охоплює ті аспекти вокального навчання, які сприяють реалізації майбутніми викладачами музичного мистецтва своїх творчих здібностей через практичну діяльність, як то: творча самореалізація (можливість пропонувати свої унікальні ідеї у виконанні вокальних творів, створювати власні інтерпретації, експериментувати з новими техніками, вокальними стилями та підходами); розвиток імпровізаційних навичок; створення власного репертуару (участь у аранжуванні вокальних творів, створення власних вокальних композицій); сценічна креативність **(**акторська майстерність, постановка сценічного номера, художня подача вокального твору, створення цілісного сценічного образу); експериментальний підхід (використання різних вокальних технік, міксу жанрів, введення у виконання інноваційних елементів); робота в команді; розвиток творчої ініціативи

(пропозиція власних ідей щодо репертуару, створення творчих проєктів). Діяльнісно-креативний компонент відіграє ключову роль у становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва як творчої особистості, що здатна реалізувати свій потенціал у вокальному мистецтві.

- дослідивши структуру умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання констатуємо, що *пізнавально-орієнтаційний* та *компетентнісно-проективний* компоненти педагогічної діяльності не тільки взаємопов'язані, але і перехрещуються і ці структурні компоненти педагогічної діяльності об’єднує *діяльнісно-креативний* компонент.

Перелік використаних джерел для І розділу

1. Антонюк, В.Г. (2012). Вокальна педагогіка (сольний спів). К.: LAT&K, 192с.
2. Бродовська, В. Й., Грушевський, В. О., & Патрик, І. П. (2007). Тлумачний український словник психологічних термінів: словник. Київ: ВД «Професіонал», 512 с.
3. Ван Яньлі. Структурні особливості формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання. Мистецька освіта та розвиток творчої особистості. Вип. 4, 2024. Рівне: РДГУ. Видавничий дім «Гельветика». С. 17-21.
4. Ван Яньлі. Наукові підходи до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: інноваційний вимір. Академічні візії (44). 2025.
5. Ван Яньлі. Забезпечення принципу національної спрямованості у виконавській діяльності студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 145-147.
6. Варій, М. Й. (2009). Психологія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Центр учбової літератури, 288 с.

7. Васянович, Г. П. (2012). Основи психології: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка, 114 с.
8. Вей Лімін. (2019), Вокальна культура викладачів музичного мистецтва: інтеграція досвіду Китаю та України. Київ: Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв № 1’2019 С. 304-307.
9. Вишневський, О. (2006). Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студ. вищ. навч. закладів. Дрогобич : Коло, 326.
10. Гао Мін. (2018), Специфіка вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІ науково- практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ іменіМ.П. Драгоманова. С. 211-213.
11. Гіптерс, З. В. (2006). Культурологічний словник-довідник. Київ : ВД «Професіонал», 328.
12. Гнидь Б. (1997), Історія вокального мистецтва. К.; НМАУ. 320 с.
13. Гончаренко С. (2001), Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
14. Гончаренко С. У. (2008), Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця". 278с.
15. Гура О.І. (2005), Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури. 224 с.
16. Гу Цзін. (2018), Методика формування вокального слуху майбутнього вчителямузики України та Китаю. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ. 19 с.
17. Дегтерьова К.С. (2019), «Професійна компетентність педагога - музиканта у XXI столітті». *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology.* 2019. Т. 8. № 1(26).
18. Довга, Т. Я., & Нікітіна, О. О. (2013). Загальнонавчальні уміння і навички: теорія та практика формування в учнів початкової школи : методичний посібник. Київ : ТОВ «СІТІПРІНТ», 96.
19. Доній В.М., Несен Г.М., Сохань Л.В., Єрмаков І.Г. та ін. (1996), Психологія

і педагогіка життєтворчості: навч.-методичний посібник ред. рада. К., 792с.

20. Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І. Ф. (1997), Педагогічна майстерність. Підручник. К.: Вища школа. 349 с.
21. Казміренко, Л. І., Кудерміна, О. І., & Мойсєєва, О. Є. (2015), Психологія. Київ. 213с.
22. Кирилюк О.С. (1993), Трансцендування як сутнісна риса людини Філософія і соціологічна думка. №2 С. 137.
23. Козир А.В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практикаформування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. Драгоманова. 378 с.
24. Козир А.В. (2006), Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв. Київ: Логос. 58 с.
25. Коломоєць О. М. (2001), Хорознавство: навчальний посібник. Київ: Либідь. 168 с.
26. Костюк, Г. С. (1968), Психологія: підручник для пед. вузів. Київ: Радянська школа. 540 с.
27. Костюкова В.Д., Костюков В.М. (2018), Основні завдання співацького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІ науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 155-159.
28. Кривицька, О. (2015). Дискурс пограниччя в соціокультурних дослідженнях: Теоретико-методологічні аспекти. Наукові записки ІПіЕНД ім. ФЕ Курбаса НАН України, 2015. С.173–197.
29. Лі Ян. (2017). Формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв у педагогічних навчальних закладах України та Китаю. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*, (4(59)), 2017. С. 327-330.
30. Максимюк, С. П. (2005), Педагогіка : навчальний посібник. Київ: Кондор. 667с.
31. Малафіїк, І. В. (2005), Дидактика: навчальний посібник. Київ : Кондор.

397с.

32. Мережко Ю.В., Киченко Т.О. (2019), Формування навичок самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ. С. 75-83.
33. Микиша М. М. (1981), Практичні основи вокального мистецтва. Київ: Музична Україна. 91 с.
34. Мозуль, І. В. (2019). Уміння та навички як структурні елементи змісту шкільної природничої освіти на дидактичному рівні. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*, (1(64)), 2019. С.172-176.
35. Моляко, В. А. (1988). Психология творческой деятельности. Киев: Знание. 45с.
36. Нікітіна, О. О. (2011). Інноваційність змісту початкової освіти як ознака її модернізації. *Наукові записки КДПУ. Сер.: Педагогічні науки*, (93), 2011. С.123-127.
37. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2004). Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навчальний посібник. Київ : Знання України. 264с.
38. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтв (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
39. Партола, В. В. (2011). Сутність умінь і навичок учнів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (35). С. 91-96.
40. Пєхота, О. М., Кіктенко, А. З., & Любарська, О. М. (2001), Освітні технології : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К. 256 с.
41. Проценко, І. І. (2011). Дидактична модель формування професійно-творчих умінь майбутніх викладачів у процесі їх діалогової евристичної взаємодії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (35). С. 131-140.
42. Рибалка, В. В. (2016). Словник із психології та педагогікиобдарованості і

таланту особистості : термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 424с.

43. Рудницька О.П. (2010), Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. заг. ред. О.В.Михайличенко, ред. Г.Ю.Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 255с.
44. Семиченко В.А. (2004), Психологія педагогічної діяльності навч. посіб. – К.: Вища шк. 335 с.
45. Смирнова Т. А. (2002), Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. Харків: Константа. 256 с.
46. Соловйов В. Ф. (2018), Педагогіка та психологія : навчально- методичний посібник. Львів : Вид-во «ГАЛИЧ-ПРЕС». 92с.
47. Степанов О. М., & Фіцула М. М. (2006), Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Академвидав. 520 с.
48. Столяренко О.Б. (2012), Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. 280 с.
49. Сучасний словник іншомовних слів. (2006), Уклад.: Скопенко О.І., Цимбалюк Т.В. К.: Довіра. 789 с.
50. Ткач, М. М. (2018), Формування творчих умінь майбутніх фахівців лісового і садово-паркового господарства під час лабораторних занять. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки, (38). С. 52-58.
51. Тоцька Л.О. (2010), 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». Київ. 23 с.
52. Філософський енциклопедичний словник. (2002), К: Арабіс. 744 с.
53. Хомич І.М. (2016), Основні принципи підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим колективом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 21(26). Київ. С.25-29.

54. Цзяц Зюнь, (2019), Методика формування слухацької культури підлітків засобами мультимедійних технологій на уроках музики в загальноосвітній школі: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ. С.192-199.
55. Шапар В. Б. (2007), Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор. 640 с.
56. Шахов В.І. (1992), Системний аналіз структури педагогічного мислення. Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді. Збірник статей. К. С.37-40.
57. Юцевич Ю.Є. (2009), Музика. Словник-довідник. Вид. 2-ге, переробл. і доп. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 352 с.
58. Ягупов В.В. (2002), Педагогіка: Навчальний посібник. К., Либідь. 560 с.
59. Fingerhut, J., Gomez-Lavin, J., Winklmayr, C., & Prinz, J. (2021). The Aesthetic Self. The Importance of Aesthetic Taste in Music and Art for Our Perceived Identity. Frontiers in Psychology, 11, 577703. doi:10.3389/fpsyg. 2020.57770
60. Yuliia Savchenko-Shlapak, Regina Savchenko, Pan Qianyi Conjunto vocal: organização e funcionamento no ambiente musical educacional. Editorial Authors and Associated Researchers.Atualização do autoconceito profissional na futura formação de orquestra condutores Laplage em Revista ISSN: 2446-6220/Prefix DOI: 10.24115v. 7 n. 3 (2021): Sept./Dec. Pesquisa científica: insights e descobertas p.71-79.
61. Parker, R., Thomson, B. S. An active approach in school. 2019 URL.
62. Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. Comparative sociology, 5(2-3), 137–182. doi:10.1163/156913306778667357. Toynbee, J. (2012). Music, culture, and creativity. In In The cultural study of musi
63. URL: http: // www. uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjos.htm.
64. https://www.info-library.com.ua/books-text-563.html
65. https://drive.google.com/file/d/1Zc-

gBNOcKxlmj0qdLzwl0S_Qll9bYrOe/view?usp=sharing

66. http://slovopedia.org.ua/58/53412/388345.html

67. https://osvita.ua/vnz/reports/philosophy/12717/

РОЗДІЛ ІІ

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ В СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Критеріально-показникові особливості прояву умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання

У першому розділі дисертації нами визначена структура ансамблевих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яка охоплює: *пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-проективний та діяльнісно-креативний компоненти.* Тепер розглянемо критерії та показники означених компонентів.

Пізнавально-орієнтаційний компонент відображає такі аспекти навчання студентів, які дозволяють відсортовувати необхідну музичну інформацію, вишукувати і опановувати вокально-мистецькі формули та швидко спрямовувати їх у потрібному русі згідно поточного ансамблевого музикування на основі свідомого керування власними психічними процесами і станами. Це поширюється на усю систему підготовчого періоду, а саме на орієнтування у інформаційному просторі, повноту та актуальність необхідних музичних знань, концентровану спрямованість уваги, сприймання, уявлень, музичного мислення, розуміння і фіксування емоційного фону діяльності. Відповідно до зазначеного, *критерієм* пізнавально-орієнтаційного компонента ми висуваємо ступінь особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання.

Наголосимо, що ансамблевий спів відноситься до таких мистецьких явищ, які кристалізуються протягом часу, адже вимагають напрацювання партнерської взаємодії в процесі музикування, що, в свою чергу, передбачає наявність

спільного мотиваційного зерна у кожного з учасників. Особливо слід ураховувати те, що ансамблевий спів детермінує появу особливого творчого мікросередовища, в якому під час спільної творчості акумулюються позитивні емоційні стани, здійснюються сумісні пошуки художнього образу. Водночас, кожен з учасників є творчою індивідуальністю і має свої пріоритети, котрі повинні бути підкорені загальній меті вокального музикування.

Отже, у даному сенсі спільним знаменником ансамблевого співу є перший показник пізнавально-орієнтаційного компонента, а саме *прояв мотивації до здійснення вокальної діяльності*. Спрямованість студентів до здійснення вокальної діяльності базується на сильному і стійкому інтересі до неї, тобто сукупності мотивацій, які спонукають індивідів займатися даним видом діяльності, викликають активність і визначають її напрям. Згідно позиції О.Дубасенюк, вокальне навчання як вид людської діяльності, передбачає злиття декількох блоків структури особистості, а саме мотиваційного, орієнтаційного, операційного, енергетичного і оціночного. Якщо орієнтаційний блок містить механізми цілепокладання, планування, прогнозування діяльності і більшою мірою пов'язаний з пізнавально-організаційною сферою, то мотиваційний фокусує потреби, ідеали, мотиви, установки, інтереси [36, 103]. Тож, даний показник буде відображати привабливі для студента сторони ансамблевого співу у різних площинах.

Відповідно це проявляється через пізнавальну активність, наполегливість, стабільність, високу працездатність, захопленість, емоційне ставлення до вокального навчання, позитивну мотивацію. Всі перелічені позиції-стани можуть виступати взаємодоповненням у різних сполученнях. Кожна мотивація стає активним джерелом впливу-спонуки, які у своїй єдності пронизують внутрішніми органічними силами вокальну діяльність, а також виконують функцію акумулювання енергії для подальшого навчання.

Інший науковець, І.Бех пов'язує прояв мотивації у діяльності з вершинною метою розвитку особистості, а саме з набуттям власної суб'єктності. Автор пояснює дане поняття зі здібністю «у кожній ситуації і за будь-яких обставин

самостійно визначати свої соціальні дії і в кінцевому підсумку свою життєву спрямованість» [2, 53]. Додамо, що мотивації відносяться до періоду, який передує вольовим актам, адже є орієнтиром і спонукою. Суб'єктність буде проступати у індивідуальному підборі і погляді щодо ансамблевого співу для кожного студента.

Також ми орієнтуємось на точку зору В.Климчука та В.Горбунової [19], які висвітлюють питання «потоку поведінки», безпосередньо пов'язаною з відчуттям ефективності, відповідно і зростанням діяльнісної компетентності. Автори у своїй спільній науковій роботі наводять різні мотиваційні концепції, де найбільш актуальним у процесі вокального навчання ансамблевому співу, на нашу думку, є поява особливого відчуття цілісності та радості активності. Це пов'язано з тим, що ансамблевий спів передбачає злиття у декількох площинах – особистісній, психологічній, фізіологічній, мистецькій, творчій.

Вокальна діяльність відображає особистісні риси людини, її психологічну характеристику і темперамент, є залежною від поточних фізіологічних особливостей голосового апарату, а також передає назовні особливості творчого потенціалу і мистецької позиції кожного учасника ансамблевого співу. Зазначені грані перетинаються у ансамблевому співі кожного разу під різними кутами, відповідно щоразу утворюється нове мистецьке явище звучання. Так мотивації відкривають стійку і змінну панораму спонук щодо пізнавальної сфери у ансамблевому співі.

Екстраполяція зазначених фактів у площину музичної освіти дозволяє стверджувати, що відчуття потоку у процесі вокального навчання проявляється не лише у основних формах активності (заняття, репетиція, концертний виступ), але, здебільшого, вирує у формі мікропотоків. Ми розуміємо такі мікропотоки як енергії активності, які можуть викликати естетичне задоволення від звучання чистого інтервалу, акорду, окремої мелодичної лінії, появи специфічного ансамблевого забарвлення, яке притаманне для злиття голосів, у винайденні засобів музичної виразності та іншому. Важливо наголосити, що мистецький досвід студентів в таких ситуаціях відіграє суттєву роль, адже розуміння краси

колективного звучання можливе у діяльності і викликає потребу у повторенні результату. Таким чином, мотивація до здійснення вокальної діяльності активізує навчання, водночас її результат постає новою мотивацією, що утворює циклічність розвитку, але на новому витку якості.

Мотивації мають свою ієрархічну систему, що в результаті призводить до пізнання вокально-ансамблевої музики, спонукає студентів до участі у різних концертних заходах, утворює тло для пошуків інтерпретацій вокальних творів. В їх основі міститься емоційне переживання, яке пов'язане не лише з мистецьким, але і з соціальним успіхом. Вокальна діяльність суттєво детермінована еволюцією почуттів студентів факультетів мистецтв на різних рівнях. Мова йде про поступовий перехід від ситуаційного, ситуаційно-ціннісного до суб'єктно-ціннісного рівнів. Якщо ситуаційний рівень більшою мірою пов'язаний з «мотиваційним зараженням», утворенням енергії мікропотоку і залученням до неї, то ситуаційно-ціннісний вже буде включати мистецькі, музичні, вокальні орієнтири і особистісне ставлення, критичну оцінку, а суб'єктно-ціннісний поширюється на інтеріоризовані смисли, які перетворюються на сформовані смаки, пласти ідеалів.

Нам імпонує думка В.Климчука та В.Горбунової, яка відбиває різні сторони феноменів розвитку внутрішньої мотивації навчання і стає опорою для обгрунтування виділенного нами показника пізнавально-орієнтаційного компонента. Автори проголошують, що «більш високі рівні розвитку внутрішньої мотивації властиві творчим особистостям, які мають високі досягнення у діяльності…Творчі та обдаровані люди мають досвід внутрішньо мотивованої діяльності, який може генералізовуватися на інші життєві сфери» [19, 32]. Таким чином, студенти факультетів мистецтв, які мали значні результати у вокальній діяльності будуть виявляти мотивацію на більш високому ступені і є менш пов'язаними від зовнішньої стимуляції даного процесу.

Ним притаманна певна автономія від зовнішніх впливів. Стійка внутрішня мотивація до здійснення вокальної діяльності стає джерелом і результатом співу. Підтвердження тому є позиція О.Прядко, яка пов'язує ефективність навчальної

діяльності та спілкування з оточуючими. Дослідниця зазначає, що «розвиток мотивації навчальної діяльності студентів є важливою передумовою отримання позитивних результатів навчання, високого рівня засвоєння фахових знань та вмінь» [36, 167-168].

Така думка охоплює часовий аспект навчання, адже педагогічна вокальна освіта пов'язана з тривалим виконанням обов'язків, що неможливо без наявності мотиваційної складової як інтерес, допитливість, задоволення від діяльності. Автор піднімає питання необхідності поступової трансформації потенційних можливостей у мотиваційну сферу, включення вищих інтелектуальних потреб, до якої відноситься співацька діяльність, потреба у творчості та інше.

Другим показником пізнавально-орієнтаційного компонента є позитивне ставлення до фахової роботи з учнями. Позитивне ставлення значною мірою визначає продуктивність, характер взаємодії та мобільність дільності студентів у фаховій роботі з учнями. Як відмічає В.Шульгіна, позитивне ставлення до фахової роботи утворює систему взаємочинних потреб та інтересів, а також відповідних професійних практичних установок, включає безпосередньо здібності і спроможності особистості, суттєво позначається на стилі поводження людини і системах її саморегуляції та управління [58, 95].

Так, у процесі вокального навчання позитивне ставлення до фахової роботи поширюється на наявність установки у студентів факультетів мистецтв до виконання професійних функцій, які містяться у розвитку природних вокальних здібностей дітей, у організації роботи щодо формування вокально-виконавських умінь самого студента і його вихованців, у розумінні необхідності опанування навичок роботи з звукопідсилюючою апаратурою, у здійсненні елементарного звукозапису і умінням адаптувати (аранжувати, перекласти) музичний твір для виконання певного складу вокального ансамблю та ін.

Дещо іншу сторону позитивного ставлення до фахової роботи з учнями висвітлюють І.Зязюн та Г.Сагач, які розглядають її з ракурсу професійної самосвідомості. Науковці зазначають, що усталене ставлення до професії проявляється у системі мотивів, особистісних смислів і цілей [16, 42]. Ми

спираємось на позицію авторів, що педагогічний аспект фахової роботи з учнями завжди містить елемент заразливості, тим більше це має місце у мистецькій галузі. Тому позитивне ставлення студентів стає передумовою і чинником «зараження» інших людей своїми мистецькими переживаннями, думками, знаннями. І.Зязюн говорить у даному контексті про специфічну педагогічну чарівність, яка викликає в учнів позитивні естетичні почуття, духовні інтереси. [16, 107].

Фахова робота передбачає уміння переводити рольову взаємодію (викладач-учень) у особистісний план, а це неможливо без позитивного ставлення, без виявлення емоційно-вольової позиції, без активної смислової установки свідомості під час ансамблевого співу. У даному контексті ми розуміємо смислову установку студентів факультетів мистецтв як вираження особистісного смислу у фаховій діяльності і готовність її здійснювати. Така установка здійснює фільтруючу функцію по відношенню до регуляції діяльності, адже студенти мають вирізняти і фіксувати позитивні стани, викликані наближенням до діяльності, в яких у специфічній формі відображено «пристрасне», індивідуалізоване відношення до неї.

Ми відносимо сюди смислоутворюючі мотиви, особистісні смисли, смислові установки. Також це може бути відчуття внутрішньої необхідності діяти, поява особистісно-значущих позитивних емоційних переживань. Смислоутворюючі мотиви є відносно стабільними утвореннями, тоді як смислові установки та особистісно значущі емоційні переживання – це динамічні, ситуаційні смислові утворення, які виникають у конкретних умовах розгортання співацької діяльності. Важливо зазначити, що позитивне ставлення розглядається нами як спонука до діяльності у якісному і кількісному сенсі.

Позитивне ставлення до фахової роботи з учнями також відкриває довготривалу перспективу діяльності, адже студенти усвідомлюють потенційні можливості для здійснення і реалізації своїх цілей у вокальному навчанні, установки у майбутнє (позитивна орієнтація щодо професії у подальшому),

віднаходження позитивних цінностей, значень, привабливостей соціальної ідентичності у цій галузі, пошук позитивного смислоутворюючого контексту.

Звертаємо увагу на той факт, що позитивне ставлення до фахової роботи має динамічну природу, адже може змінюватися згідно нового вокального досвіду студента, тому стабільність даного показника свідчитиме про збереження вірності раніше обраним цінностям даного виду діяльності, прийняття і генерування позитивних аспектів власної діяльності.

У даному контексті доцільно навести роздуми М.Гриньової щодо зв'язків мотивації з практичною діяльністю людини. Так, автор вирізняє стійкі групи мотивації, протиставляючи ним нестійкі, ситуаційні мотивації. Дослідниця радить серед принципів ставлення до діяльності, яка зазнає трансформацій у часовому аспекті, зосередити свою увагу на «умінні вибирати позитивний досвід з подій, які сталися» [17, 46]. Відповідно позитивне ставлення до фахової роботи з учнями буде виявлятися у здатності студентів факультетів мистецтв у своєму професійному досвіді орієнтуватися на вдалі виступи вокального колективу, примножувати успішні результати практикування ансамблевого співу, цінувати радість спільного музикування, знаходити привабливі аспекти творчого процесу, закріплювати фахову поведінку з позитивним ефектом.

С.Ренке у своїй роботі відмічає, що важливим для студентів є сформований позитивний образ обраної професії. Це може бути знання її історії та розуміння цінності такого роду діяльності безпосередньо у поточному періоді історичного часу, усвідомлення перспектив розвитку професії, ознайомлення з позитивними зразками для наслідування в професійній діяльності [42, 260]. Позитивне ставлення до фахової діяльності буде свідчити про внутрішню ідентифікацію в обраній галузі, певну тотожність себе, своїх інтересів, амбіцій, тимчасових і далеких перспектив, бажань з їх реалізацією у професії. Наявність зразків практичної діяльності ансамблевого співу також стають потужними мотиваторами для студентів, адже вокальне навчання, фахова робота з учнями може мати різні площини реалізації.

В обгрунтуванні даного показника ми спираємось на переконливу позицію А.Козир щодо підготовки студентів факультетів мистецтв до керівництва вокально-хоровими колективами. Науковиця акцентує увагу на тому факті, що керівник колективу викликає яскраві емоційні переживання у виконавців. Автор пояснює це тим, що у процесі роботи творчий стан студента-керівника передається колективу виконавців, тому вкрай важливим є здатність налаштовувати учасників на певний емоційний тон, завдавати характер творчому процесу вокальної практики. Окрім того, керівник має знати усі партії, уміти передати їх власним голосом, мімікою, жестами, вербальним підкріпленням для утворення звукової форми [21, 34]. У світлі цього позитивне ставлення стає індикатором зацікавленості студентів факультетів мистецтв у вокальній діяльності, у реалізації власного творчого потенціалу організаційно-керівницької ролі та іншому.

Обгрунтуємо виокремлення третього показника пізнавально-орієнтаційного компонента, яким є потреба у фаховому самовираженню. Висуваючи даний показник, ми орієнтуємось на рушійні сили фахової трудової діяльності, серед яких домінуючими є: чинники суспільного характеру; отримання певного матеріального статку; задоволення потреби самоактуалізації, самовираження, самореалізації [40, 86]. Ядром такої потреби є внутрішній імпульс до виявлення своєї неповторності особистості, прояву ініціативи щодо суб’єктивного бачення, винятковості розуміння світу музики, вираження оригінальності свого вокального досвіду світові.

Відмітимо, що питання самовираження у мистецькій площині розглядається багатьма науковцями як сутнісний пласт потребової сфери студентів. Зокрема, А.Растригіна розглядає даний феномен у контексті педагогіки свободи в просторі сучасної освіти і виховання. Дослідниця стверджує, що це є частиною самотворення людини, яке здійснюється «на основі самопізнання й усвідомлення своєї ролі в процесі творення нового» [34, 48]. До того ж, це виступає механізмом формування індивідуального досвіду, де

самовираження є частиною оволодіння професії, адже це уможливлює створення «власної школи», власного почерку у самореалізації себе як фахівця і педагога.

Самовисловлювання у професії ми розглядаємо у двох умовно виділених площинах: зовнішні прояви студентів факультетів мистецтв та демонстрація їх внутрішніх характеристик, що детерміновані їх почуттями, переконаннями, здібностями, установками, можливостями, уявленнями про себе, тощо. Зовнішні прояви поширюються на широке коло вербальних і невербальних поведінкових актів, які студенти використовують для передачі інформації про себе іншим особам у створенні певного образу себе. Вираження внутрішнього світу у фаху також може відбуватися у трьох основних напрямках: втілення особистості у зовнішньому світі; дії, спрямовані на пізнання студента самого себе; демонстрація своїх можливостей почуттів, переконань, прагнень, здібностей.

Таке фахове самовираження передбачає вільний, природній, гармонічний прояв поведінкового, емоційного та вербального єства студентів, яке пов’язано з перетворюючою функцією професійної діяльності. Можна вважати це потребою у експериментальній дії в професійній галузі, коли студент факультету мистецтв отримує нову інформацію про себе і світ. Фахове самовираження стає способом реалізації студентів, завдяки чому вони можуть виявити свої вокальні, педагогічні, організаторські, мистецькі та інші здібності, втілити у життя творчі задуми.

Потреба у фаховому самовираженню завжди передбачає активність дій студентів, за якої вчинки спрямовані на зовнішню демонстрацію особистісних якостей, цінностей, установок. Вони детерміновані внутрішніми особливостями, уявленнями, переконаннями, а в першу чергу, з потребами самого студента, оцінками, сприйняттям, де проявляється той чи інший ступінь незалежності від інших осіб та обставин. Істотною стороною діяльності є той факт, що самовираження завжди включає діяльність, що базується на самоорганізації студентів, адже це діяльність, яку він планує, організовує і самостійно здійснює. Відтак, потреба запускає механізм упорядкування сукупності цілей і мотивів, навичок самоконтролю, спроможностей до самоаналізу і самооцінки, тобто

побудови індивідуальної, притаманної лише даній особі, архітектури зв'язків між робочими структурами фахової діяльності.

У контексті вокального навчання потреба у фаховому самовираженню має прояв у здатності і рішучості здійснювати мистецьку діяльність з організації та керівництва ансамблевого співу. Важливо звернути увагу, що початкові вияви такої потреби можуть мати розпливчасті форми, неусвідомлену мету, що, з накопиченням студентом досвіду, набуває всі більшої чіткості та ясності.

Задоволення потреби у фаховому самовираженню поступово призводить до появи характеристик культури самовираження, адже особливості саморозкриття і самопрезентації в різних обставинах сприяють появі у особистості стійких моделей самовираження. Це, в свою чергу, піднімає питання усвідомлення необхідності системи знань про способи самовираження для її успішного здійснення, пізнання певних сторін своєї фахової діяльності або відносин між людьми. У вокальному навчанні затребуваними є інтерпретаційні спроможності студентів, їх зовнішня презентація художнього образу музичного твору, керівницькі впливи на учасників ансамблевого співу (реактивність, вимогливість, ініціативність та ін.), комунікативні здібності та інші аспекти фахової роботи.

О.Ткачук розглядає потребу у самовираженню в контексті комунікативної функції мистецтва. Зокрема, автор відмічає, що у ній взаємозалежно протиставляються процеси наслідування і експресії власного світу. Він співставляє потребу ««мотиваційного наслідування» певному, ціннісно-привабливому зразку й потребу самовираження (експресії) засобами художньої форми» [50, 162]. Проєктуючи таку позицію на процес вокального навчання студентів факультетів мистецтв університетів, ми можемо фіксувати даний показник пізнавально-орієнтаційного компонента у ініціативності повторити мистецький досвід авторитетних музикантів у галузі виконавства і педагогіки.

Зважаючи на те, що потреба у фаховому самовираженню є поліфункціональним феноменом, поле прояву даної потреби може поширюватись на: комунікацію і контакт з оточуючим світом (учнівський

колектив, колеги, музиканти ближнього і більш дальнього кола), самовисловлювання у експресивній творчій формі, демонстрацію музичних здібностей (власний голос, широта репертуару, культура і майстерність ансамблевого звучання), вміння передавати почуття шляхом співацької діяльності, акторські риси, досягнення висоти естетичної насолоди у музикуванні, самоствердження себе як педагога і фахівця, експериментальну музично-творчу діяльність, донесення своєї мистецької позиції і роздумів публіці, бажання слави і визнання своїх талантів (набуття популярності, тиражування своїх творчих методик і технологій), бажання пробуджувати творчий дух у своїх учнів, потреба у самостійній активній музичній діяльності (виконавство, написання творів певного стилю, аранжування і створення відеоряду до музичного продукту) та іншому.

Другим компонентом є компетентнісно-проєктивний, який зосереджує нашу увагу на спроможностях і уміннях студентів здійснювати вокальне навчання щодо формування умінь ансамблевого співу. Важливими сторонами виступають загальна педагогічна, мистецька і музична грамотність студентів-музикантів, що грунтується на усвідомленні поетапності виконання діяльності і адекватному розподіленню вокального-творчого навантаження і завдань, побудові перспектив і знання своїх потенційних меж. У світлі зазначеного критерієм даного компонента є *міра здатності студентів факультетів мистецтв до проєктування у творчо-виконавській діяльності*.

Першим показником компетентнісно-проективного компонента є опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями. Висуваючи цей показник, ми орієнтуємось на думку І.Дичківської, що характерною особливістю інноваційного навчання є «його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях» [11, 9]. Інша дослідниця О.Шестопалюк називає інноваційні методи, які є найбільш популярними, а саме: контекстне навчання; імітаційне навчання; проблемне навчання; модульне навчання; повне засвоєння знань; дистанційне навчання [56].

Звернемо увагу, що для того, щоб виокремити феномен інноваційних технологій, слід добре і фундаментально оволодіти традиційними технологіями роботи з дітьми, які залишаються актуальними і дієвими у нових умовах. Тому інноваційні технології у роботі з учнями більшою мірою стають затребуваними у тих сферах, де з'являються відкриття, здійснюються удосконалення і якісне покращення існуючих практик взаємодії, вкрапляються продуктивні сили технічного прогресу.

Нам імпонує позиція І.Дичківської, що будь-яка інновація у педагогічній сфері потребує відкритості індивіда до: діяльнісної взаємодії з учнями; до культури й суспільства; власному «Я», власному внутрішньому світу [11, 9]. Лише в такій орієнтації на вокальне навчання студенти факультетів мистецтв зможуть підзаряджати і збагачувати свої знання і уміння новими технологіями у позитивному контексті, інакше постає проблема загрози розбалансованості наявного досвіду індивіда, з'являються перекоси у різних сферах співацької діяльності і результат стає прямо протилежним затребуваному.

Суголосно звучить позиція В.Кременя, який проводить паралель творчості та інновації як орієнтирів розвитку освіти. Зокрема, науковець відмічає, що «важливим моментом, що характеризує інновацію та творчість, є їх відношення до свободи…вони обидві мислять як вільна діяльність. Однак інноваційна діяльність завжди відбувається в межах, які є не самопокладеними нею, а ззовні нав'язані, тобто вона співвідноситься із зовнішнім, наперед заданим їй масштабом» [53, 136]. Втілюючи цю думку у наше дослідження, можемо зазначити, що інноваційними технологіями виступатимуть ті, які практикують студенти факультетів мистецтв університетів у рамках роботи над ансамблевим співом.

Відповідно інноваційними технологіями ми розглядаємо такі комплекси елементів (окремі елементи) у роботі з учнями, які містять прогресивне, сучасне, передове і позитивне начало, що не використовувалось раніше у практиці. Це може бути напрям задіяння у роботу з учнями штучного інтелекту. Характерно, що на сьогодні існують програми-помічники для здійснення чи оновлення

роботи вчителів музичного мистецтва, керівників вокальних колективів, зміст яких допомагає відшукати необхідний музичний матеріал для конкретного складу вокального ансамблю (вік учасників, складність репертуару, тематична спрямованість, обсяг, існуючі перекладення/аранжування для інших колективів). Це може бути програма-структуризатор наявного вокального репозитарію даного колективу, алфавітного упорядковувача медіа-бібліотеки тощо.

Окрім того, опанування інноваційними технологіями включає знання сучасних платформ, які допомагають зробити: достудійний промо-запис; робочий запис сольних і вокальних партій; здійснити зведення голосів і інструментального супроводу; оформити у нотному форматі партитуру необхідного твору; відшукати у мережі інтернет автора, назву і текст музичного твору лише за наявними незначними або неповними даними (фрагмент звучання/назва твору); зробити елементарне аранжування для багатоголосного твору; написати музичну композицію до певного заходу (наприклад, платформи suno.com; soundraw; boomy та ін.).

Тому студенти факультетів мистецтв мають постійно моніторити галузі, які містять подібну продукцію і опановувати її згідно запитів часу, тобто мати обізнаність у нових способах взаємодії з технічною стороною, а також уміннями плідно використовувати це у роботі з дітьми. Доречно зазначити, що в такому разі має місце абсолютна, відносна і суб'єктивна новизна щодо введення певного елементу у роботу з дітьми, але у будь-якому разі це є інновацією.

Іншу сторону інноваційної технології ми також вбачаємо в такому пласті роботи як презентація вже готових записів і залучення нових учасників до вокального навчання, введення елементів конкурування на основі використання інноваційних технологій, що сприяє підвищенню якості і стимулюванню діяльності. Мова йде про музично-педагогічний менеджмент, про неконтактний тип взаємодії з потенційними учнями, адже основний акцент припадає на інноваційність, мобільність, прогностичність, інформаційність у рекламуванні вокального колективу та його творчої діяльності.

Інновації можуть виявлятися там, де є розуміння студентами факультетів мистецтв коньюктури мистецького простору у вокальній галузі, водночас чітке усвідомлення спроможностей і вокальних інтересів співацького колективу, де є орієнтири на музичний запит у суспільстві і відповідність форм і способів роботи історичному контексту, де здійснюються впровадження креатив-технологій (звучання колективу стає впізнаваним; підвищується рейтинг колективу у сфері подібних артистів; утворюється атмосфера очікування продуктів творчості даного колективу; відбувається підтримка запиту на творчість колективу на певному рівні; активація концертної діяльності та ін.)

Ми ураховуємо запити часу, де важливо не тільки не втратити конкурентоспроможність даного колективу, але і популяризувати його. Тому інновації роботи з учнями можуть будуватися на сумісному колективному створенні/зміні іміджу виступів. Це включає обговорення зовнішнього вигляду самих учасників, костюмів, поведінки на сцені (можливе спілкування з ЗМІ), формування репертуару (тематика, аксіологічний заряд-посилання публіці, оригінальність звучання та ін.), підключення рекламної функції (друковану (статті, об'яви, афіші та ін), радіорекламу (теле, кіно, світову, графічну; усну, демонстративну).

Важливо ураховувати, що для виконавського мистецтва, необхідним є налагодження відносин між художнім колективом і його аудиторією. Тому, залежно від заходу, де має відбуватися виступ, інновіції можуть проявлятися у самій програмі та використанні допоміжної функції презентації. Програма може містити певний арсенал дій учнів, які демонструють свої уміння ансамблевого співу. Наприклад, театралізація, в якій передбачена візуалізація фону, імерсивні технології, колаборації з популярними персонами, авторитетними митцями, творчою інтелігенцією та іншими впливовими індивідами.

Другим показником компетентнісно-проєктивного компонента є прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності. Виконавські професії завжди передбачають концертно-сценічну діяльність, особливо у поєднанні з педагогічним аспектом фаху, їх обрання спирається на чітке

усвідомлення студентами факультетів мистецтв своєї мети. Так, Л.Воєвідко у своїй роботі стверджує, що майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва поступово набувається тоді, коли у переліку базових позицій особистості активним є «бажання до самовдосконалення та самореалізації у освітньому процесі як музиканта-виконавця» [17, 6]. Тож, цей показник буде свідчити про захоплення обраною професією, про наявність бачення перспектив і можливостей кар'єрного зростання, про урахування розширення власних соціальних ролей, що пов'язані з фаховою діяльністю студентів факультетів мистецтв.

Показник виступає рушійною силою і стимулом обраної професії, адже згідно думки О.Прядко, «педагог, який прагне самореалізації у професії, здатен віддано їй служити, ставлячи професійні інтереси вище особистих, сприймати свої професійні якості як визначальні особистістні характеристики» [36, 171]. Ми погоджуємось з думкою науковиці, що фіксація такого показника у студентів факультетів мистецтв суттєво позначається на їх акмеологічній траєкторії, тобто це завжди вектор руху вгору, хоча часові орієнтири можуть мати свої нерівномірності прояву.

Автор наголошує, що прагнення до самореалізації налаштовує майбутніх професіоналів бути відкритими новому досвіду, водночас шукати свій індивідуальний почерк фахової діяльності. Це можливо за умови збереження внутрішньої мистецької незалежності, почасти прояву музичної автономності та прислухання до власної педагогічної інтуїції, задіяння критичного мислення у проторенні шляхів власної професійної стежки. Нам імпонує думка О.Прядко, що «процес самовираження, самореалізації у професії не можна вважати завершеним, оскільки він вимагає неперервності розвитку потенційних можливостей особистості вчителя» [36, 171].

Прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності стає плідним тоді, коли є адекватне і поточне перенесення комплексу власних амбіцій, бажань, планів на поле можливостей їх реалізації. Досвідченість у такій

ситуації стає помічним факторам у даному процесі, адже виникає точність і відповідність між прогнозованими результатами і реальними діями.

Окрім того, досвід уможливлює урахування чинників, що суттєво можуть позначитися на окремих сторонах самореалізації, а це може стосуватися: виокремлення актуальної інформації із загального потоку заходів; підбору необхідного музичного репертуару і його структуризації; розрахунку термінів підготовки (урахування появи сезонних захворювань голосового апарату; приведення колективу у «пік» робочої форми та ін.); сортування пріоритетних дій і відмежовування менш значущих; економії власної енергії для концертних виступів або спрямованої на інші важливі дії; сконцентрованість на фахових завданнях та ін.

Даний показник також підкреслює компетентнісну орієнтацію студентів факультетів мистецтв у фаховій діяльності. З такого ракурсу вокальне навчання стає творчою лабораторією, де щоразу студент має висувати загальну мету, конкретні цілі і завдання діяльності, критерії їх досягнення, співвідносити із задумами і коригувати. Професійні знання і досвід у такому випадку стають детермінантами меж запитів студентів. Чим більше студент розуміється на професії, тим точніше буде його усвідомлення змісту діяльності і спрямованість дій.

Ще одним сприятливим фактором є те, що прагнення до професійної самореалізації певною мірою стає умовою підвищення самосвідомості, адже активно унаочнюється ціннісно-змістова сторона даного процесу. Відкриваються можливості для втілення очікувань щодо соціально-комунікативної сфери, стають доступними матеріальні еквіваленти власної професійної діяльності, розгортаються можливості для творчих спроб і експериментів, які перевіряють у практичній площині морально-етичні, естетичні цінності та ін.

Ми поділяємо позицію Л.Сердюк, яка стверджує, що «здатності людини, відбиваючись через призму поставленої нею мети, знаходять дійсне рішення шляхом активної участі у відповідних формах діяльності». Автор переконує, що

«чим більше виокремлені особистістю цілі відповідають реальному способу її життєдіяльності, її якостям, тим вища вірогідність досягнення бажаного результату і тим вищий ступінь самореалізації особистості» [19, 139]. Така думка підкреслює важливість постійної рефлексії фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Також вагомою є позиція науковиці, що лише в процесі самореалізації людина «реалізує засвоєні у суспільстві цінності, норми, правила не автоматично, а у порівнянні зі своїми переконаннями, планами, цілями» [19, 142]. Особливо актуальною така думка є для мистецької галузі, адже ансамблевий спів – це явище, яке неможливо засвоїти чи зрозуміти, опанувати поза практичною діяльністю. Феномен ансамблевого співу і відповідні йому критерії звучання підвищуються безпосередньо у досвіді музикування студентів, коли вони можуть наживо чути і оцінювати і керувати створенням краси багатоголосного і унісонного звучання. Як би теоретично людина не вивчала звучання інтервалів, акордів, проте завжди є елемент новизни і поточної оцінки звукового формату, щоразу є різні умови впливу сторонніх шумів і реакція на ситуацію студента. Тому прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності поступово трансформується у внутрішній важель самооцінки у цій галузі.

Чим вищими будуть намагання, задуми студентів факультетів мистецтв, тим більшою стає їх самореалізації у фаху, тим якісніше пізнаються сторони власного творчого потенціалу. Прагнення займає серединну позицію між мотиваційною і вольовою стороною людини, коли заявляються права на певну модель поведінки згідно своїх характеристик, ієрархії інтеріоризованих загальних і професійних цінностей, досвіду, знань і умінь, тому є важливим показником компетентнісно-проєктивного компонента.

Останнім показником даного компонента є уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички. Як ми зазначили вище, галузі мистецтва, пов’язані з виконавською діяльністю, передбачають постійне практикування студентів у підтриманні технічного рівня майстерності. Окрім того, мистецтво потребує

розвитку і руху, воно не може застигати на досягнутому місці, що простежується у пошуку і побудові нових художніх зв'язків, усвідомленні глибинних сенсів, переосмисленні вже відомих значень у нових умовах. Така ситуація спонукає визначити за необхідний показник у формуванні умінь анасамблевого співу студентів факультетів мистецтв уміння розширювати знання, уміння і навички.

Ми спираємось на авторитетну позицію О.Рудницької, згідно якої «світогляд людини, як фокус людського бачення світу, являє собою центральний елемент духовного світу особистості, специфічну призму духовності, через яку сприймається, оцінюється і осмислюється навколишнє життя» [43, 48]. Відповідно зазначеному, на кожному етапі життя світогляд дозволяє відкривати різні глибини смислів і давати розуміння мистецьких творів, в результаті чого безпосередні почуття студентів під впливом художніх образів переходять у естетичні, етичні уявлення, а відтак і розширюють поле їх загальної та професійної обізнаності.

Розширення мистецьких знань простежується в опануванні нового музичного репертуару того вокального напряму, який обирають студенти факультетів мистецтв. Ураховуємо, що музичний колектив постійно працює над єдиною манерою і власним стилем вокального виконання, згідно якого поступово напрацьовуються інші елементи виконавської діяльності. Відповідно цей показник активно проявляється у моніторингу пласту музичних творів різних епох, дослідженні діяльності сучасних композиторів в обраному вокальному напряму (а також загальних співацьких тенденцій даного історичного часу), ознайомленні з творчістю інших колективів і сольних виконавців, вишукуванні тенденцій мистецтва у інших галузях мистецтва (відвідування показів сучасних вистав, перегляд репертуарної політики сьогодення тощо). Важливим моментом є націленість на конкретні позиції у розширенні власних знань, які пов'язані із якістю звуку, характерними стилістичними рисами певного жанру, спеціальними акустичними ефектами та ін.

У контексті зазначеного доречно навести спільну позицію колективу авторів (Зарицький А., Зарицька А., Мрочко В., Кириченко І., Гонтар О.) щодо підготовки фахівця до керівництва вокальними ансамблями. Практики акцентують увагу на таку якість як вибірковість щодо розширення мистецьких знань студентів, наявності у них певної критичності і прагматизму щодо художньої цінності, особливо у ознайомлені «із сучасними молодіжними стилями та репертуаром колективів різного типу» [15, 14]. Тож, прагматизм, вибірковість, науковість стають обов'язковими супутниками зазначеного показника.

Розширення культурного досвіду уможливлює відповідне збагачення арсеналу професійних умінь і навичок, необхідних для ансамблевого співу. Серед важливих дотичних полів знань ми вбачаємо необхідними і корисними ті з них, які значно полегшують рішення естетичних завдань, сприяють прояву художньої фантазії, появі задумів, які безпосередньо пов'язані з акустичними моментами, властивостями слуху (наприклад, окрема частотна група має певну біологічну межу, вище якої відчуття підвищення гучності вже не відбувається, натомість фіксується втомлюваність слуху), психологією сприйняття звуку і видовищ (знання архітектури залу, де буде виконаний твір, для розподілу акустичних акцентів (або реверберації) у кульмінаційних моментах).

Провідними у вокальному навчанні є сфера практичних умінь і навичок, яка безпосередньо міститься у способах звуковидобування і слуховому тренінгу щодо аналізу даного звуку. Такі уміння вимагають сконцентрованості і систематичності практикування, адже рівень отриманого результату має багато чинників впливу і потребує постійного оновлення і удосконалення через розширення обізнаності у даному питанні, збагаченні музичної і загальної мистецької ерудиції.

Зокрема, мова йде про звуковисотну вибірковість слуху щодо сприйняття. Слух керівника має швидко адаптуватися до: диференціації голосів ансамблю, вирізненні «проблемних зон», переключення з режиму мовленнєвого сприйняття (пояснення завдань, створення вербального асоціативного ряду художнього

образу) на співацьке; знаходження балансу між ідеальним уявним звучанням та реальним репетиційним/концертним (розвивати навички внутрішнього слуху) та ін. Також розширення має відбуватися у якісних параметрах – виокремлення діапазону неточності звучання, доступному поясненні того, що має бути виправлене, швидкості реакції, усвідомленні естетичних ефектів співацької діяльності.

Широта мистецьких знань, умінь і навичок стає міцним підгрунтям для художньо-творчого зростання самого керівника і колективу, яким він опікується. Доцільно зазначити, що розумне включення театральної драматизації та хореографічних елементів, звукових ефектів через використання музичних інструментів завжди збагачує виступи, підкреслює специфіку, підсвічує фактор колоритності і пікантності, додає екстравагантності художньому перетворенню за умови, якщо вокальне наповнення не перекривається зовнішніми впливами.

Водночас, сучасні формати мистецьких заходів мають свої закономірності і потребують додаткової інформативної обізнаності. Заходи, метою яких є підвищення виконавського рівня колективів, потребують умінь і навичок елементарного звукозапису. Вокальні фестивалі і конкурси дозволяють виокремити загальні проблемні питання для усіх учасників, а також знайомлять із найкращими традиціями і новинками сценічних рішень, що додатково стимулює до розвитку.

Додатково відмітимо як прояв даного показника відвідування майстер-класів відомих виконавців не лише у обраному напрямку, але і у інших. На таких заходах студенти факультетів мистецтв знайомляться з відомими методиками і технологіями у живому звучання, збагачують свою методичну грамотність (дізнається про різні вокальні вправи, технічні прийоми, які мають різні завдання, матеріал і підгрунтя). Так, Г.Стасько зазначає у своєму наробку, що обдаровані співаки орієнтуються на пошукову діяльність щодо звучання «опановують високу позицію, відшукують технічні прийоми, які дозволяють їм звільнятися від напруги і покращувати тембральні та виконавські якості голосу, розширювати діапазон і збагачувати свої вокально-художні можливості» [47, 65].

Діяльнісно-креативний компонент поширюється на такі сторони студентів факультетів мистецтв у вокальному навчанні, які демонструють професійну вправність, вмілість, майстерність, прогресивність, креативність і декстерність. Його полем виявлення є безпосередньо співацька діяльність, в якій максимально розкривається самостійність і автономність проходження професійного шляху, набувається професійний імідж, стиль і манера. Критерієм діяльнісно-креативного компонента ми призначили ступінь здатності до створення креативного середовища у процесі збагачення суб'єктів навчання. Даний критерій виявляє те, наскільки відбулося злиття та інтегрування особистісних якостей з професійними вимогами та уміннями, наскільки студенти факультетів мистецтв відходять від засвоєних елементарних шаблонів у діяльності через долання стереотипів, появу діяльнісної інерції, наскільки вони конструктивно розширюють межі власного потенціалу.

Першим показником діяльнісно-креативного компонента є готовність до саморозвитку у фаховому навчанні. Фіксація такого показника свідчить про активну позицію студентів щодо свого майбутнього функціонування у фаху, де індивід бере відповідальність за свої теперішні й майбутні дії, розуміє причини і наслідки власної фахової еволюції та позитивної трансформації і займає позицію особи, від якої це залежить і котра адаптує свої наявні уміння, знання, навички згідно нового рівня якості, більш високого і точного. У студентів може проявлятися стан очікування радості від того, що вони ймовірно досягнуть в результаті свого саморозвитку.

Доречно у обгрунтуванні навести думку М.Варія, що саморозвиток можливий тоді, коли людина «досягає якогось певного рівня особистісної й професійної самосвідомості» [7, 579]. Цінною для нашого дослідження є ідея науковця, що саморозвиток завжди пов'язаний із пошуком і відшукуванням сенсів і шляхів, які людина має пройти самостійно. Готовність до саморозвитку спирається на потребу у своїй активності (більшій активності). Тільки в такому разі людина може «максимально повно реалізувати себе, свої здібності, вона поступово переходить на вищий ступінь особового саморозвитку» [7, 63]. Це

пояснюється тим, що у індивіда часто є протилежні прагнення – рух вперед і самозбереження, де рух вперед націлює до нового, вимагає актуалізації і нових дій, самовідкриття, а самозбереження виконує гальмівну функцію і підпитується попереднім негативним досвідом, страхами, небезпекою, невідомістю. Окрім того, це може призвести до появи таких явищ як професійна деформація і деградація.

Співацька діяльність висуває перед студентами вимогу до постійного оновлення знань і практикування, що безпосередньо залежить від самоконтролю і самовиховання, саморозгортання творчого потенціалу. Готовність до саморозвитку має випереджуючий характер у порівнянні з самою діяльністю, тобто це межі, які пролягають у сфері мислення і ціннісних аспектів щодо можливостей професійних маневрів, виборів, і лише згодом набувають свого втілення у особистісно-професійному розвитку.

Екстраполюючи позицію Т.Траверсе у площину вокальної сфери, готовність до саморозвитку студентів у фаховому навчанні, у разі її реалізації, суттєво позначається на: змінах спрямованостей особистості (розширенні кола інтересів і змін систем потреб, актуалізації мотивів; збільшенні досвіду і підвищенні кваліфікації, освоєнні нових алгоритмів рішень професійних завдань; розвитку та розширенні співацьких вмінь і навичок, підвищенні креативності діяльності; розвитку складних індивідуалізованих здібностей; розвитку професійно значущих якостей, які визначаються специфікою діяльності та іншому [52, 65].

Також ми поділяємо позицію Н.Сегеди, що саморозвиток призводить вчителя до набуття ним професійної зрілості, коли «у ході розвитку особистості, одні форми змінюють іншими, більш зрілими, старі форми не руйнуються, а залишаються у пасивному стані і можуть активізуватись у будь-який момент у відповідь на стимулювання», тобто зріла особистість має тонку і точну налаштованість до ситуації, відчуває їх доречність [44, 187].

Нам імпонує думка науковиці, що безпосередньо професійний розвиток відбувається на пізніх етапах процесу професіоналізації, але йому завжди

передує готовність до саморозвитку. Таким чином, цей показник накреслює траєкторію бачень студентів факультетів мистецтв себе у професії у тих аспектах, де вони відчувають нерозкритість власного потенціалу і розуміють необхідність удосконалення певних умінь і навичок, поповнення знань.

Автор вбачає процес саморозвитку необхідним джерелом професійного становлення, де присутнє «усвідомлене ставлення педагога до власного руху щаблями професійного становлення» [44, 151]. Важливою позицією Н.Сегеди є те, що людина має установку у вигляді індивідуально запрограмованої діяльності на самозміни саме у фаховому навчанні, самотворчу активність, котра поєднує безперервність і перервність, включає фази та етапи творчої революції, «розширення кваліфікаційних меж професіонала» [44].

Варто зазначити і про те, що готовність до саморозвитку у фаховому навчанні передбачає розуміння і визнання студентами необхідності постійного долання зовнішніх і внутрішніх перепон, які виникають у діяльності. Істотним є констатація бажання це дужати за власним проявом, покликанням, а не за примусом. Основними для саморозвитку у фаховому навчанні є такі вектори як самоосвіта, самоконтроль, самовиховання. У кожному із цих напрямків може відбутися збагачення діяльності, засвоєння (набуття) досвіду, спрямоване на розширення і поліпшення власних можливостей. Тобто це свідоме накопичення самими студентами цінної для них інформації, збирання, семантичний відбір і інтегрування цієї інформації з наступним її упорядкуванням, структуруванням.

Готовність до саморозвитку ми розглядаємо як творче відношення студентів до самих себе, що включає створення самих себе у процесі активного впливу на зовнішній і, найголовніше, на внутрішній світ з метою його змін. У співацькій діяльності, у першу чергу, це пов’язано з проявом руху до емоційної стабільності і когнітивної зрілості. Саморозвиток торує шлях до вокальної компетентності, що має широке поле прояву, а саме це може проступати через оволодіння новими для студента співацькими навичками, опанування нових творів, жанрів, напрямків, стилів вокального виконання, отриманні досвіду співу у іншому вокальному колективі або ж зміни своєї ролі у поточному складі

(солююча партія, дуети, тріо тощо), піднятті рівня складності музичних творів та іншому.

Передумовами даного процесу є визнання внутрішніх протиріч між тим рівнем, який є на поточний момент, і більш високим рівнем, який прагне досягти студент, тобто його усвідомлення ймовірності задоволення цих потреб у фаховому навчанні, а далі – у професії. Актуальною є думка В.Ковальчук, згідно якої «підгрунтям саморозвитку є потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра у свої можливості, розуміння сенсу життя» [38]. Ми погоджуємось з автором, що професійний розвиток студента є невіддільним від особистісного, особливо це стосується вокального навчання.

Другим показником діяльнісно-креативного компонента є адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань. Звернемо увагу, що вокальне навчання відбувається у середовищі, яке складається з відносно стійкої суми обставин, де студентам надається можливість вибору з певного, також відносно стійкого у межах даної галузі, спектру поведінкових реакцій і тактик. Такі ситуації містяться у професійних культурних кодах, а у нашому дослідженні – співацьких знаннях, які практично стають прозорими для носіїв даної галузі, водночас є помітними для інших спеціальностей. Отже, адекватність аналітичних засобів, які застосовують студенти факультетів мистецтв певним чином відтворюватиме вокальні знання-коди згідно моделей, які є прийнятними у рамках співацької галузі і можуть бути використані у конкретних ситуаціях.

Адекватність передбачає співвідношення з певним еталоном вокальних знань, умінь і навичок з метою виявлення відповідності або ж розбіжностей у якості, що може мати градацію справжньої (відповідної) і неадекватної (завищеної, занеженої). Також має місце таке явище як базові навчальні ситуації, що умовно можуть бути розглянуті як стійкі, нестійкі і рухливі. Стійкі ситуації орієнтують студентів до прояву реакцій і схем, орієнтованих на відтворення і підтримку співацької практики, яка вже має сталу форму. Нестійкі включають

алгоритми видозмінень та інформації, яка здатна суттєво вплинути на існуючий порядок, а рухливі передбачають тотальне переформатування існуючого порядку у вокальній галузі. Отже, адекватність аналітичних засобів буде співвідносити ці характеристики згідно ситуації і завдань.

Відомим є той факт, що вокальне навчання завжди передбачає наявність зворотного зв'язку, адже виконавець має задіювати механізм слухового самоконтролю щодо звуковидобування безпосередньо у процесі співу, таким чином підлаштовуючи виконавський апарат до набільш ідеального звучання. Необхідним є і підлаштування голосів до умов приміщення, де набувається освіта або концертний виступ, а також орієнтуватися на реакцію аудиторії, якій пропонується інтерпретація художнього твору. Тому співацька діяльність вимагає від студентів адекватності і коректності в обранні аналітичних засобів вокальних знань, які визначатимуть її зміст у поточній ситуації, а також у перспективному баченні.

В обгрунтуванні даного показника ми ураховуємо думку Н.Дрожжиної, яка розглядає феномен творчої особистості співаків на прикладі естрадної манери виконання. Так, дослідниця пропонує умовно поділити аналітичні засоби на певні спектри згідно наступної навігації: психологічна структура особистості; система художніх принципів і прийомів виконання; семантика образу виконання; вокально-професійна техніка [12, 90].

Психологічна структура орієнтує студентів до аналізу фахових знань щодо вроджених природних властивостей і якостей індивіда. Розуміння фізіологічної природи і генотипових рис індивідуумів позначатиметься на коректних способах щодо обрання і втілення вокальних знань. Це стосується обізнаності щодо будови вокального апарату, вікових фізіологічних особливостей його розвитку і функціонування, гігієни і охорони голосу, прошарку знань щодо темпераменту, характеру, специфіки міжособистісної комунікації. Ми вважаємо, що важливе значення у співацькій діяльності, а особливо для напрацювання умінь ансамблевого співу, має урахування специфіки комунікації між учасниками, встановлення ієрархії професійних ролей у колективі і певного ядра єднання.

Тому аналітичні засоби мають поширюватися на появу тимчасових і перманентних явищ позитивного і негативного забарвлення, відповідно яких ставляться виконавські завдання і накреслюються шляхи їх вирішень.

Адекватність аналітичних засобів через співвідношення з системою художніх принципів і прийомів виконання виражається у їх грамотному комплексному підборі у обраній манері співу і стилістико-жанрових характеристик музичного твору. Тому необхідними є обрання таких елементів універсальних алгоритмів професії як блоки знань історичних аспектів домінуючої музичної парадигми, фактів біографічного плану, нагоди написання та ідеї твору, які надиктовують певні обмеження у створенні власної концепції виконання, водночас мають відповідати внутрішнім художнім позиціям і власному відчуттю мистецької міри студентів.

Адекватність буде проявлятися у точності передання музичного змісту і усвідомленні доречності обраних художніх засад і прийомів. Нам імпонує думка Н.Дрожжиної, що художні принципи і прийоми проявляються у «спектрі ціннісних установок, жанрових уподобань, стилістики й естетичних смаків виконавця, модель його комунікації з глядачем, а також методи та принципи його роботи з естрадним простором і різноманітними сценічними складовими естрадного виступу» [12, 93]. Саме такі внутрішні творчі інтенції студентів факультетів мистецтв позначаються на обранні адекватних і доречних аналітичних засобів.

Семантика образу виконання залежить від адекватності його сприйняття студентам, а також, згідно думки О.Олексюк, «розуміння ідейно-емоційного змісту твору вимагає вмінь прогнозування, домислювання, інтуіції, емоційної сприйнятливості, уміння слухати і спостерігати» [30, 92]. Важливо, що розуміння ситуації і адекватність аналітичних засобів залежить від усвідомлення мети, від чіткого формулювання та постановки завдання в процесі вокального навчання.

Як ми зазначали вище, ситуації вокального навчання відбуваються у сфері вокальних традицій, звичаїв, символіки. Семантика просотує внутрішні і зовнішні смислоутворення через взаємодію співсталень, в результаті чого

утворюється новий смисл, адекватність якого передбачає розуміння іншим інформації, яку сповіщає студент через ансамблевий спів. Тож, аналітичні засоби мають відбивати ту мінімальну кількість елементів вокальних знань, яка є необхідною і достатньою для формування умінь ансамблевого співу. Важливо розуміти те, що адекватність є динамічним явищем, тому доречність залежить від обставин і внутрішньої позиції студентів факультетів мистецтв.

Така позиція-установка простежується у вокально-професійній техніці. Ми вбачаємо прояв адекватності в урахуванні зовнішніх і внутрішніх чинників, які позначаються на якісних параметрах голосу (звуковидобування, тембральне забарвлення, вокально-технічні прийоми та ін.). Це має бути збалансованість співацької техніки і зовнішньої подачі образу, природність сценічної поведінки, іміджу.

Третім показником діяльнісно-креативного компонента нами висувається здатність до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями. Інтерпретація як процес перекладу музичного тексту у предметну, змістову реальність орієнтований на розуміння і встановлення смислу музичного твору, закладеного автором. Відповідно реконструкція музичного твору може здійснюватися на психологічному рівні, на рівні розуміння і занурення в емоційний стан твору. Окрім того, ми ураховуємо той факт, що інтерпретація віддзеркалює об’єктивність і суб’єктивність трактування студентами факультетів мистецтв, поєднуючи їх у площині самостійної об’єктивної реальності у дешифруванні тексту.

Здатність інтерпретування музичних творів проявляється у спроможності студентів розглядати музичний текст як центральний елемент художньої інтерпретації; розуміти роль і специфіку взаємодії інтелектуальних, емоційних і ірраціональних аспектів музично-художнього пізнання; простежувати діалогічність з музичними, мистецтвознавчими, науковими текстами; надавати унікальності характеру продукту інтерпретаційної діяльності. Звертаємо увагу на те, що художня інтерпретація у творчому процесі має поєднувати

конкретизацію і абстрагування, де тісно переплітаються опис, пояснення і витлумачення авторського задуму.

Значущим моментом є донесення цих позицій у роботі з учнями через здатність асимілювати нотний текст, включати його у свій почуттєвий світ і заражати учнів емоційними зернами, які містяться у музичному творі, уміння бачити і створювати «живе» полотно з нотної схеми, усвідомлювати обрану композитором музичну форму, на основі якої конструювати власну інтерпретаційну концепцію, обирати відповідні художні прийоми.

Наголосимо, що засоби виразності, закладені композитором, які містяться у творі і ті, якими володіє студент, мають певні відмінності. Зокрема, способи голосоутворення не мають позначок у нотному тексті, також це стосується нотаток щодо інтонаційних тенденцій у виконанні певних ладовисотних ступенів, особливостей виконання характерної для певних жанрів і стилів народного напряму мінливої, химерної, багатої мелізматики, а також агогічних, динамічних та темпових характеристик, які мають тенденцію до висвітлення індивідуальних рис у поданні студентами інтерпретаційних варіантів. Це може бути прояв відносно темпо-ритмічних і динамічних параметрів, де абсолютний показник градації не має чітких меж, він є дещо розмитим і здійснюється згідно реальному звучанню (наприклад, виконання fff стає помітним у порівняльному контексті із іншими нюансами).

У даному обгрунтуванні ми погоджуємось з думкою Кун Цзівей, який відмічає, що «будь-який нотний запис є відносним, навіть не зважаючи на його насиченість ремарками та детальність. Головне завдання виконавця-вокаліста – не лише прочитати, а й одухотворити, зробити «творчий переклад» авторського запису в реальні звукові образи» [24, 252]. Автор наголошує, що інтерпретація полягає не лише у встановленні об’єктивного значення змісту музичного твору, але й виявленням особистісного сенсу, знаходженні власного трактування, тлумачення, збагачення його емоційним строєм згідно своєї чуйності до сприйняття музики та творчою індивідуальністю.

Це наводить нас на необхідність у даному показнику включати розуміння студентами факультетів мистецтв історичного контексту інтерпретації, урахування ними своєрідності естетичної парадигми епохи, художнього стилю, жанрової політики, прояв інтелектуального горизонту в усвідомленні логіки музичних речень та фраз, мотивів, розподілу акцентів та змістових наголосів, кульмінацій (емоційних, музичних, вокальних) і продумування необхідних і можливих цезур, тобто конструювання усієї архітектоніки музичного полотнища. До того ж, студенти факультетів мистецтв мають диференціювати те, що має доноситися і пояснюватися у роботі з учнями, а який пласт інформації має залишатися внутрішньою роботою, і виходити на зовнішній план у вигляді результативних рішень.

Специфіка роботи з учнями під час інтерпретації більшою мірою орієнтована на зовнішні прийоми впливу і донесення обраної художньої концепції, на способи подачі голосів, на їх злиття у набутті певної темброемоційної забарвленості або підкреслення певного відтінку, на запуск асоціативного мислення через наведення прикладів художніх образів музичних творів. Підтвердження зазначеному міститься у колективній роботі практиків-вокалістів, які пояснюють це змінами акцентів у поєднанні функціональних ролей організатора та керівника вокального колективу.

Мова йде про те, що на етапі розробки і обрання виконавського плану керівник координує процес обговорення думок музикантів щодо варіанту тлумачення конкретного музичного твору, натомість у роботі «керуючись потребою досягнення одноманітних, узгоджених і підпорядкованих художній задачі дій у процесі роботи над твором та у виконавстві, керівнику важливо застосувати власний авторитет і приймати остаточні рішення, досягаючи їх виконання» [15, 12-13]. Ми вважаємо необхідною установкою у якісному прояві даного показника не давати готові зразки-кліше інтерпретаційної версії учням, що суттєво гальмує розвиток художньо-образного мислення останніх, а сприяти обговоренню і сумісному пошуку сценічного втілення.

Також ціннісним для обгрунтування показника є урахування позиції О.Заверюхи та Т.Чернети, які зазначають про необхідність орієнтуватися під час пошуку інтерпретації загального рівня виконавських можливостей учасників вокального ансамблю. Автори вказують на істотні відмінності у якості, а саме співацьких спроможностей професійних виконавців і учасників аматорських колективів. Це накладає певні обмеження або допускає деякі відхилення. Зокрема, автори піднімають питання різниці у темпових параметрах. Так, для аматорських колективів повільні темпи є складними для виконання, тому дозволяються їх пришвидшення, а швидкі темпи такими учасниками виконуються у більш стриманому русі [14, 29].

Важливою є наступна позиція у здатності до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями, а саме – постійне підтримування рівня якості виконання. Інтерпретація не може завжди бути подана в одному контексті, адже склад учасників вокального колективу, особливості звучання голосового апарату залежно від фізіологічного стану, зміна соціально-історичних установок та інші чинники можуть змінювати сприйняття кінцевого музичного продукту. Тому інтерпретація вимагає постійного пошуку, перегляду певних елементів музичного твору.

Для кращої наглядності подаємо критеріально-показникову структуру сформованості умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники сформованості умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання

Компонент: Пізнавально-орєнтаційний	
Критерій	Показники

Ступінь особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання	1. Прояв мотивації до здійснення вокальної діяльності. 2. Позитивне ставлення до фахової роботи з учнями. 3. Потреба у фаховому самовираженню.
Компонент: Компетентнісно-проєктивний	
Критерій	Показники
Міра здатності студентів факультетів мистецтв до проєктування у творчо-виконавській діяльності	1. Опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями. 2. Прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності. 3. Уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички.
Компонент: Діяльнісно-креативний	
Критерій	Показники
Ступінь здатності до створення креативного середовища у процесі збагачення суб'єктів навчання	1. Готовність до саморозвитку у фаховому навчанні. 2. Адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань. 3. Здатність до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями.

Таким чином, нами встановлені критерії та показники визначених компонентів, що дає нам можливість надати їх рівневої правомірності.

2.2. Педагогічні умови та організаційно-методична модель формування умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв

Узагальнюючи закономірності, виявлені в результаті теоретичного дослідження, а також ураховуючи завдання з формування умінь ансамблевого співу в процесі вокального навчання, ми розробили комплекс педагогічних умов, які створюють стимулюючі ситуації в процесі вокального навчання. Важливість створення таких ситуацій важко переоцінити, адже, згідно О.Рудницької, ситуація «як одиниця аналізу діяльності дає можливість прослідкувати взаємозалежність зовнішніх обставин і зумовленої та опосередкованої ними поведінки людини, а також внутрішніх станів самої особистості, які спричинюють її наступні дії» [43, 75]. Кожна з педагогічних умов, яку ми змоделювали, створюватиме ситуацію, що вимагає від студентів факультетів мистецтв відповідних видів активних дій і забезпечує формування бажаних якостей в процесі навчання вокальному мистецтву, а саме – формуванню умінь ансамблевого співу. Отже, педагогічними умовами формування умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання нами визначено: *активізацію пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання медійних засобів; актуалізацію вольових зусиль фахівця на досягнення самореалізації в навчальній діяльності; стимулювання студентів до вокально-виконавських інтерпретацій.*

Першою педагогічною умовою ми виділили *активізацію пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання медійних засобів.* Активізація пізнавальної діяльності підсилює інтереси і мотивацію, спонукає прояв ініціативи студентів факультетів мистецтв. Достеменним є факт, що медійні засоби у сучасному світі виконують декілька функціональних ролей, але у нашій методичній моделі ми орієнтуємось на інформаційно-просвітницьку, комунікативну, рекреативну сторони. Інформаційно-просвітницька роль медійних засобів проявляє тенденцію до збільшення і подальшого проникнення

вглиб сфери суспільних комунікацій, тому дана педагогічна умова є відповідною часу і вимогам життя.

Характерно, що пізнавальна діяльність, що спрямована на самоосвіту, є контрольованою самими студентами, а у навчально-виховному процесі може набувати форм спеціально організованих ситуацій. Зокрема, ми вбачаємо виконання такої умови через залучення студентів факультетів мистецтв до роботи зі створення професійного електронного портфоліо, яке відбиває розвиток професійної компетентності, включає спроможність до оцифрування аналогових текстових і аудіо-візуальних матеріалів, створення електронних вправ, завдань, ментальних карт, відеороликів, аудіо та відео файлів, веб-сайтів та іншого типу продуктів щодо ансамблевого співу.

У контексті вокального навчання творчі проєкти за рахунок використання медійних засобів мають найбільш широке представлення. Співацька діяльність серед завдань завжди містить такий вид діяльності як концертний виступ, тому творчі проєкти можуть бути націленими на різні теми, що спонукає студентів активно шукати відповідні матеріали. Це можуть бути як музичний репертуар, так і загальне інформаційне оформлення заходу, написання сценарію, що розкриватиме певну проблему.

Окремою позицію вбачаємо включення дотичного виду діяльності, який є необхідним з позиції організаторських умінь студентів факультетів мистецтв. Саме про такий вид діяльності піднімає питання О.Бордюк [4]. Медіаосвіта стає потужним чинником активізації пізнавальної діяльності студентів, адже ареал поширення і періодичності є перевагою кібер-простору сучасного світу. Автор беззаперечно доводить, що сучасний вчитель, окрім традиційних видів робіт, має «забезпечувати підготовку і постановку різножанрових музичних номерів для святкових заходів у навчальному закладі», що вимагає від нього поліфункціональних умінь. До таких умінь дослідник відносить мультимедійні технології, технічні пристрої, обробку мультимедійного матеріалу та інше. Тому активізація пізнавальної діяльності студентів має здійснюватися у цій площині фахового навчання.

Другою педагогічною умовою ви висуваємо *актуалізацію вольових зусиль фахівця на досягнення самореалізації в навчальній діяльності.* Доведеним є факт того, що самореалізація починається тоді, коли людина усвідомлює межі свого існування і виходить за ці кордони, прямуючи до власного розгортання потенцій у життєвій площині. Водночас, лише стикаючись із труднощами різного плану, які потребують докладання вольових зусиль, особистість набуває розуміння цінностей і усвідомлення міри власних інтенцій. Відповідно дана педагогічна умова передбачає зростання студентів у професійному плані, орієнтує до набуття зрілості протягом навчання і усього подальшого життя.

Ми вбачаємо у виконанні даної умови створення таких ситуацій, де проявлятиметься багатоманітність комунікації студентів факультетів мистецтв з іншими людьми та світом, адже вокальне навчання включає активізацію власних зусиль, співтворчість, співдіяльність, взаємодію із соціумом у музичній галузі і загалом з мистецькою спільнотою. Тому важливо під час вокального навчання активізувати ті сторони зовнішніх і внутрішніх умов, які будуть сприяти і прискорювати, посилювати даний процес, або навпаки заважати, гальмувати, затримувати і послаблювати певні позиції студентів. Саме це стає причиною впровадження даної педагогічної умови у методичну модель, адже завдяки такій «ін'єкції» може напрацьовуватися «імунітет» до вищезазначених чинників і набуватися збалансованість за рахунок запуску вольових дій студентів факультетів мистецтв.

Кожен студент факультету мистецтв в процесі навчальної діяльності має розібратися у своїх прагненнях, віднайти смислові важелі у співі, музичні (вокальні) орієнтири, зрозуміти ким він хоче бути у ставленні до себе і до колег, що потребує перегляду власних якостей та рис характеру, котрі мають коригуватися вольовими зусиллями (дещо посилювати і розвивати, а дещо рішуче відсікати і позбавлятися).

Подібність до наших поглядів знаходимо у науковому доробку М.Варія [7], який піднімає питання про появу внутрішнього напруження, що передує процесу самореалізації і водночас є чинником даного дійства. Автор зазначає, що така

напруга має знаходитися у межах ресурсів особистості. Нам імпонує дана точка зору, адже ми заважаємо на той факт, що у співацькій діяльності ресурси студентів є доволі обмеженими, тому ситуація спонукає їх до розумних витрат енергії і чіткого проведення кордонів допустимих розходів сил на вольові дії і на вокальну діяльність.

Це має бути такого роду розподілення, де межі внутрішнього дисонансу можуть бути компенсовані без утворення дефіцитів енергії на інші види активності під час співу. Але без появи внутрішнього дискомфорту від усвідомлення того, що є в реалії і того, що прагне набути студент, активізація вольових зусиль є неможливою. Зокрема, це можуть бути ситуації, коли студент стикається з майстерним з точки зору технічного і художнього виконанням музичного твору і співвідносить його з тим рівнем, якого він досяг. Відчуваючи різницю, у нього виникає дисгармонія, яку можна подолати шляхом підвищення власного рівня. Водночас, таких імпульсів недостатньо, тому індивід має розробити стратегію свого удосконалення майстерності і запустити вольові акти, де вони необхідні.

Також це можуть бути ситуації, коли студенти потрапляють у музичне середовище, де представлене різноманіття стилістики ансамблевого співу, яке запускає фактор конкурентності. Кожен вокальний колектив шукає власного звучання, унікальності тембрального злиття голосів, чистоти виконання акордів і інтервалів, оригінальності інтерпретаційного плану, особливо це виявляється у виконавській манері виділення певних гармонічних ходів, підсиленні окремих звуків співзвучь, прикрашення мелізматикою та ін. Завдяки включенню у таке поле змагань, студенти змінюють оптику сприйняття себе і під тиском суперництва, запускають вольові зусилля, щоб якомога краще представити свій варіант виконання.

Особливо ціннісною для нашого обгрунтування педагогічної умови є позиція М.Варія щодо усвідомленого і адекватного ставлення і тлумачення студентами зовнішніх умов, чіткого і ясного розуміння особистісних характеристик, які необхідно підкріплювати вольовими зусиллями і

інтеріоризацією мети навчання у внутрішні переконання на рівні світогляду. Саме це дозволяє індивіду адаптуватися і запустити необхідні процеси у фаховому навчанні.

Водночас, ми спираємось на думку Н.Сегеди, згідно якої позитивним є моделювання змінних зовнішніх вимог як певних орієнтирів руху особистості у просторі професійної реальності. Науковиця вважає, що особистісно-діяльнісні конструкти «зумовлюють, супроводжують, фіксують самозміни і оновлення особистості професіонала, тобто виступають творчо-еволюційними, змістово-процесуальними феноменами, більшою мірою схожими на картоїд – «навігатор», який регулює індивідуальну стратегію розвитку себе в професії» [44, 141].

Інша площина втілення даної педагогічної умови, згідно Н.Дрожжиної, відкривається під час сценічного виступу, який вимагає від індивіда величезної концентрації зусиль, що пояснюється з необхідністю втілення художнього образу у відведений час і демонстрацію результату навчання як набутого досвіду [12, 206]. Саме часовий регламент висуває вимогу до студента включити усі вольові і акторські риси, підпорядкувати собі глядачів, змусити їх слухати, налагодити спілкування, мобілізувати свої музичні здібності і таланти, створити незабутню та унікальну атмосферу виступу.

Такими чином, різні ситуації, які будуть активізувати вольові зусилля як у процесі навчання, так і у концертно-сценічній діяльності стають необхідними у набутті професіонального досвіду, розумінні себе і своїх співацьких намагань, можливостей, слабкостей і творчих потенцій.

Третьою педагогічною умовою є *стимулювання студентів до вокально-виконавських інтерпретацій.* Мистецтво співу, як відомо, є завжди мистецтвом музично-виконавським, яке за своєю природою завжди вимагає постійного відновлення у живому звучанні, а також потребує виконавця. Саме тому, звертаючись до музичного твору, інтерпретуючи його, студенти факультетів мистецтв як виконавці продовжують життя музичних творів, дозволяють їм зберігати місце у системі художніх цінностей суспільства.

Виконавська трактовка твору є результатом творчої діяльності, але ми ураховуємо той факт, що вона створюється не на очах у інших, а у напруженій, тривалій спеціальній попередній роботі, під час якої окремі виконавські знахідки завжди є відхиленнями від складеної, багаторазово перевіреної і закріпленої трактовки. Водночас, слід розуміти і зворотню сторону даного процесу – неповторним завжди є окреме виконання – що є однією з багатьох конкретизацій створеного трактування музичного твору. Ми погоджуємось у цьому контексті з думкою О.Рудницької [43], щодо того, що будь-яке сприйняття художнього твору за своєю сутністю вже є його інтерпретацією. Сприйняття неможливе без інтерпретації, адже передбачає активне опрацювання вражень, що отримує індивід.

Відтак, художня інтерпретація виконавців вимагає обдарованості у розкодуванні, розумінні і трактуванні музичного тексту, адже безпосередньо пов'язана з розшифруванням нотного запису, відкриттям смислів і передачею художнього змісту, налаштуванням особливої слухової гостроти та чутливості у транслюванні внутрішнього світу емоцій та почуттів слухачам засобами співу. Зважаючи на колективну форму музикування, у ансамблі на передній план висувається феномен колективної звучності, який передбачає гармонічність і консолідацію голосів у інтерпретаційному аспекті.

Саме про такий параметр у своїй науковій розвідці говорить Т.Ланіна, а саме дослідниця підкреслює, що «специфіка вокально-ансамблевого виконавства полягає у тому, що і загальний план музичного твору, і всі деталі інтерпретації є наслідком роздумів і творчої фантазії не одного, а кількох виконавців» [25, 48]. У контексті зазначеного дана педагогічна умова орієнтує до прояву спільних зусиль, самостійності студентів факультетів мистецтв у відкритті смислів, обранні остаточного варіанту інтерпретаційної моделі. Важливо, щоб усі учасники були підключені до даного процесу, адже як було з'ясовано у попередній частині нашого дослідження, пасивне сприйняття готових шаблонів завжди негативно позначаються на ініціативі і активному усвідомленні художнього образу музичного твору.

Виконання даної педагогічної умови ми розглядаємо у контексті створення ситуацій, які будуть містити зовнішні стимули у вигляді запитів-вимог до навчання щодо пошуку інтерпретаційних варіантів студентами факультетів мистецтв. Це можуть бути завдання: зі створення моделі інтерпретації у конкретному вокальному стилі (академічний, народний, естрадний); перекладення/пристосування музичного твору (партитури) для виконання дитячим/жіночим/чоловічим/мішаним вокальним ансамблем; спрощення або ускладнення музичної партитури для різного кількісного складу учасників вокального ансамблю та інше. Важливо у дотриманні цієї педагогічної умови стимулювати студентів факультетів мистецтв до творчого осмислення інтерпретаторської діяльності, роздумів і пошуків, які містять особистісні ціннісні уявлення, уникаючи формального виконання завдань.

Актуальними у даному контексті постають думки Т.Жигінас [13], яка відмічає, що в процесі музично-фахового навчання має місце взаємодії між виконавською і словесною інтерпретацією художніх образів музичних творів, які у своїй сукупності постають важливими естетичними ознаками виконавського мистецтва. Тому, згідно зазначеному, стимулювання студентів факультетів мистецтв до вокально-виконавських інтерпретації має містити акти навчальної діяльності, яка вимагає інтеграції виконавського тлумачення і вербального підкріплення. Доречними є думки науковиці у тому, щоб простежувалося власне ставлення виконавця, здійснювалося «виявлення індивідуально-творчих позицій в інтерпретації музики в єдності із відтворенням авторського стилю», що є необхідною умовою естетичного впливу на аудиторію [13, 26]. Одними із таких проявів є характеристика інтенсивності подачі, артистизм, сценічне натхнення. Саме тут має місце прояв найвищого рівня втілення інтерпретаторської концепції, який у повсякденній роботі не завжди досягається, на відміну від сценічного виступу. Тож, доречним буде використовувати різні форми робіт як репетиційної, так і сценічно-концертної.

Також ми погоджуємось з думками О.Марач, С.Панасюк, О.Готар, Р.Гургули, які підкреслюють, що створення студентами вокально-виконавських

інтерпретацій завжди проявляє глибину їх музичної культури, мистецьку зрілість і методичну обізнаність, особистісну цінність, широту засвоєних виконавських прийомів. Автори фокусують увагу на заохоченні до пошукової творчості, яка «орієнтує виконавця до ефективного репертуарного пошуку в контексті самостійної творчої діяльності з побудови концепції музичного твору на основі художньо-виконавського і методичного аналізу мистецтвознавчих джерел» [27, 114]. У такий спосіб організації даної педагогічної умови стимулюється здатність студентів до створення переконливої, емоційно наповненої версії виконання на рівні практичного втілення творчих результатів.

Розроблено *методичну модель* формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (індивідуально-творчий, рефлексивно-ціннісний, діяльнісно-прогностичний); основні принципові положення мистецького навчання (національної спрямованості у вокальній діяльності, орієнтації на аксіологічні цінності у вокальному навчанні, спонукання до творчо-рефлексивного усвідомлення вокальних творів); компонентну структуру означеного феномена (пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-проєктивний, діяльнісно-креативний), їх критерії та показники; педагогічні умови (активізація пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання медійних засобів; актуалізація вольових зусиль фахівця на досягнення самореалізації в навчальній діяльності; стимулювання студентів до вокально-виконавських інтерпретацій); етапи педагогічної роботи (інформаційно-пізнавальний, виконавсько-технологічний та дієво-творчий); ефективні методи формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання, що разом становить повний технологічний цикл.

Схематичне зображення розробленої методичної моделі формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання схематично зображено на с. 117.

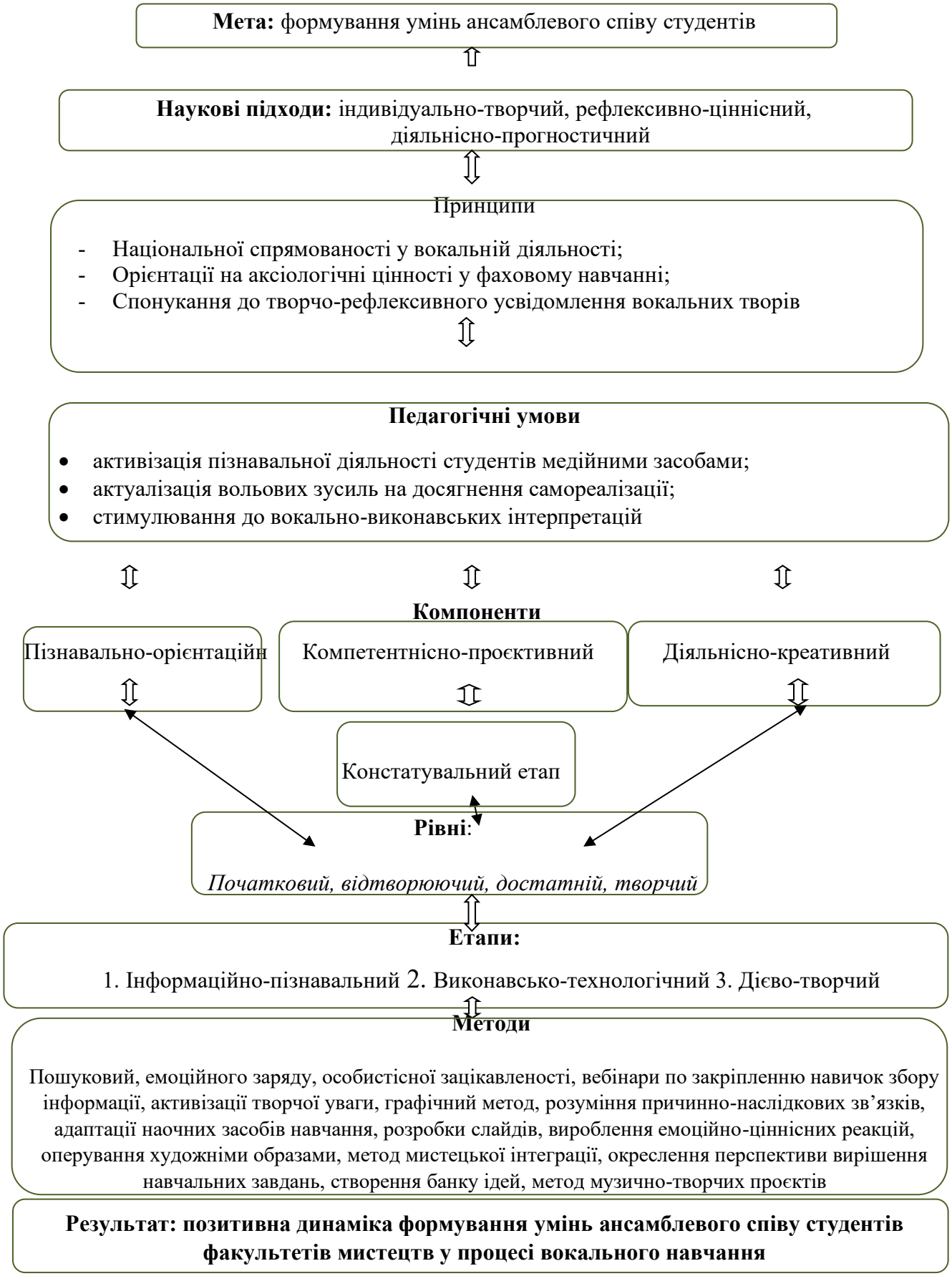


Рис. 1. Методична модель формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання

Цілісність методичної моделі формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання забезпечує впровадження активних методів, засобів та форм мистецького навчання, а саме: стимулювання індивідуальної активності майбутніх учителів музичного мистецтва, пошукові методи, метод емоційного заряду, особистісної зацікавленості, вебінари по закріпленню навичок збору інформації, активізації творчої уваги, графічний метод, включення студентів у професійно спрямовану практичну діяльність, створення проблемних ситуацій, розробки слайдів, виконання імпровізаційних завдань, вироблення емоційно-ціннісних реакцій, метод мистецької інтеграції, оперування музично-художніми образами, рефлексивні диспути, окреслення перспективи вирішення навчальних завдань, створення банку ідей, метод музично-творчих проєктів, тощо.

На підставі вищевикладенного, здійснена розробка авторської методики формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, а саме: інформаційно-пізнавальний, виконавсько-технологічний та дієво-творчий. Перший етап — *інформаційно-пізнавальний* — був спрямований на підвищення ступеню особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. На цьому етапі ми застосовували методи зацікавлення, концептуально-порівняльного аналізу різних видів репетиційної роботи над вокальними творами, педагогічного моделювання творчих ситуацій, узагальнення емпіричного матеріалу з проблем підготовки вчителів музичного мистецтва та ілюстративний метод.

Другий етап нашого експериментального дослідження — *виконавсько-технологічний* — проводився на таких навчальних дисциплінах, які мали виконавський аспект: Сольний спів, Вокальний ансамбль, Практикум роботи з хором, спецкурси та педагогічна практика. Для цього ми використовували наступні методи: системно-структурного аналізу ансамблевої роботи над вокальним твором; тренінги; конференц-бесіди; метод експертних оцінок; метод проєктів.

Третій етап — *дієво-творчий* — ми проводили, застосовуючи наступні методи: самоаналізу. Студенти оцінювали власні виступи та рівень підготовки до них. Пропонували шляхи вирішення складних та нестандартних творчих ситуацій; метод створення банку ідей. Студенти, при роботі над творами, фіксували всі ідеї, які у них виникали в інтерпретаційному плані. Цей метод трохи схожий на метод мозкового штурму, але має індивідуальний характер; метод мистецької інтеграції. Ми аналізували виступи сучасних солістів та гуртів та виявляли інтеграційні елементи кожного виступу; метод імпровізації. Цей метод ми використовували на заняттях з вокального та ансамблевого практикуму; креативний метод був у нас ключовим при формуванні третього показника на дієво-творчому етапі формувального експерименту.

Висновки до другого розділу

Проведений теоретико-методичний аналіз проблеми формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання дозволив дійти таких висновків:

- зроблено критеріально-показниковий аналіз формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва. Критерієм пізнавально-орієнтаційного компонента ми висуваємо ступінь особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. Показники: прояв мотивації до здійснення вокальної діяльності, позитивне ставлення до фахової роботи з учнями, потреба у фаховому самовираженню.

Критерієм компетентнісно-проєктивного компонента обрано міру здатності студентів факультетів мистецтв до проєктування у творчо-виконавській діяльності. Показники: опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями, прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності, уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички.

Критерієм діяльнісно-креативного компонента нами визначено ступінь здатності до створення креативного середовища у процесі збагачення суб'єктів навчання. Показники: готовність до саморозвитку у фаховому навчанні, адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань, здатність до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями;

- педагогічними умовами формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання обрано: активізацію пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання медійних засобів; актуалізацію вольових зусиль фахівця на досягнення самореалізації в навчальній діяльності; стимулювання студентів до вокально-виконавських інтерпретацій. Першою педагогічною умовою нами визначено *активізацію пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання медійних засобів,* яка підсилює інтереси і мотивацію, спонукає прояв ініціативи студентів. Інформаційно-просвітницька роль медійних засобів проявляє тенденцію до збільшення і подальшого проникнення вглиб сфери суспільних комунікацій, тому дана педагогічна умова є відповідною часу і вимогам життя. Другою педагогічною умовою ми виділяємо *актуалізацію вольових зусиль фахівця на досягнення самореалізації в навчальній діяльності,* адже самореалізація починається тоді, коли людина усвідомлює межі свого існування і виходить за ці кордони, прямуючи до власного розгортання потенцій у життєвій площині. Водночас, лише стикаючись із труднощами різного плану, які потребують докладання вольових зусиль, особистість набуває розуміння цінностей і усвідомлення міри власних інтенцій. Третьою педагогічною умовою є *стимулювання студентів до вокально-виконавських інтерпретацій.* Мистецтво співу, як відомо, є завжди мистецтвом музично-виконавським, яке за своєю природою завжди вимагає постійного відновлення у живому звучанні, а також потребує виконавця. Саме тому, звертаючись до музичного твору, інтерпретуючи його, студенти факультетів мистецтв як виконавці продовжують

життя музичних творів, дозволяють їм зберігати місце у системі художніх цінностей суспільства;

- розроблено *методичну модель* формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи, основні принципові положення мистецького навчання, компонентну структуру означеного феномена, їх критерії та показники; педагогічні умови, етапи педагогічної роботи, ефективні методи формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання, що разом становить повний технологічний цикл;

- розроблено поетапну методику формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. К.: ЗАТ «Віпол», 2007. 174с.
2. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
3. Бондаренко А.І., Шульгіна В.Д. Музична інформатика : навч. посіб. К.: НАКККіМ, 2011. 190 с.
4. Бордюк, О. (2019) «Медіаосвіта як складова процесу фахової підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін», *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти [Naukovij časopis: Teorìâ ì metodika mistec'koї osvìti] [Scientific Journal: Theory and Methodology of Arts Education]. Publisher: Dragomanov Ukrainian State University*. [Kyiv, Ukraine], 26, с. 16–21.
5. Ван Яньлі. Структурні особливості формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання.

Мистецька освіта та розвиток творчої особистості. Вип. 4, 2024. Рівне: РДГУ. Видавничий дім «Гельветика». С. 17-21.

6. Ван Яньлі. Компетентнісний напрям формування комунікативної культури майбутніх учителів музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 255-257.
7. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592с.
8. Вей Лімін. (2019), Вокальна культура викладачів музичного мистецтва: інтеграція досвіду Китаю та України. Київ: Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв № 1'2019 С. 304-307.
9. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астрая, 2021. 384 с.
10. Дегтерьова К.С. (2019), «Професійна компетентність педагога - музиканта у XXI столітті». *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology.* 2019. Т. 8. № 1(26).
11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер).
12. Дрожжина Н. В. Вокальне мистецтво естради: історія, теорія, практика. Навчальний підручник для здобувачів ступеня магістра закладів вищої освіти культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво» спеціалізації «Музичне мистецтво естради» Харк. нац. унів. мистецтв. Х. : Видавництво «Естет Принт», 2019. 336 с.
13. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К., 2014. 178 с.
14. Заверуха О. Л., Чернета Т. О. Вокальний ансамбль: навч.-метод. посібник для студентів ЗВО. Корсунь-Шевченківський: ФОП Майдаченко І. С., 2022. 116с.

15. Зарицький А., Зарицька А., Мрочко В., Кириченко І., Гонтар О. Вокальний ансамбль: теорія і практика [Електронне видання] : навчальний посібник для здобувачів освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво. 2022. 170 с.
16. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. пос. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищин навчальних закладів. К.: Українсько-фінсткий інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302с.
17. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астрая, 2021. 384 с.
18. Гусаченко О. Музичний слух як важливий чинник професійної майстерності здобувачів мистецької освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип.11 (2025) -Ужгород 2025, с.79-85.
19. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 110 с.
20. Ковальова С. В. Концепт передового педагогічного досвіду як соціально-педагогічної категорії. Народна освіта : електрон. наук. фах. вид. / НАПН України, Київ. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів, Міжнар. освіт. фонд ім. Ярослава Мудрого. Біла Церква, 2015. Вип. 1. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2708
21. Козир А., Федоришин В. Інтегративні особливості змісту мистецької освіти: колективна монографія. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. С. 23-49.
22. Кондратенко, Ганна Григорівна (2011) *Формування толерантної особистості в процесі позанавчальної музичної діяльності* Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., (16 листоп., м. Київ). С. 208-210.

23. Костюкова В.Д., Костюков В.М. (2018), Основні завдання співацького навчаннямайбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІ науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 155-159.
24. Кун Цзівей. Музична інтерпретація як прояв творчого самовираження. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. 2020. № 3. С. 250-254.
25. Ланіна Т. О. Теоретичні основи вокального ансамблевого виконавства. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2017. № 2. С. 46-50.
26. Лі Ян. (2017). Формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв у педагогічних навчальних закладах України та Китаю. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*, (4(59)), 2017. С. 327-330.
27. Марач О.М., Панасюк С. Л., Готар О. С., Гургула Р. О. Фахова підготовка до виконавської діяльності та вокально-хорового аранжування в умовах вищої мистецької школи: навч. посіб. для здобувачів вищої освіти напряму «Музичне мистецтво», м. Луцьк, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2023. 184 с. Електронне видання.
28. Мережко Ю.В., Киченко Т.О. (2019), Формування навичок самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ. С. 75-83.
29. Микиша М. М. (1981), Практичні основи вокального мистецтва. Київ: Музична Україна. 91 с.
30. Олексюк О.М. Науково-професійна (педагогічна) діяльність докторки педагогічних наук, професорки, завідувачки кафедри акторської майстерності Запорізького національного університету Локарєвой Галини Василівни. Діалог митців музично-педагогічної освіти України. Колективна монографія. Вип.1. Науковий редактор В.Ф. Черкасов,

доктор педагогічних наук, професор. / Sammelmonographie. Prob. 1. /Wissenschaftlicher Redakteur V.F. Cherkasov, Doktor der Pädagogik, Professor. Бо Базен /Німеччина. AV Akademikerverlag. 2024. С. 90-107.

31. Олійник Ю.І. Інформаційно-комунікаційні технології в музиці : цифрові музичні інструменти. Навч.-метод. пос. Ч.І. Херсон: Штрих, 2013. 59 с.
32. Нагорна Л.П. Н-16 Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань. К., ІПіЕНД ім. І.Ф.Кураса НАН України, 2011. 272с.
33. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В.Г. Бутенка. Херсон: ХДПІ, 1995. 104 с.
34. Педагогіка свободи в парадигмальному просторі сучасної освіти і виховання: Монографія. А.М. Растригіна, Н.В. Іваненко. Дніпро: ФОП Середняк Т.К., 2021. 500 с.
35. Плескач В.Л. Інформаційні технології та системи: Підруч. для студ. екон. спец. Плескач В.Л., Рогушина Ю.В., Кустова Н.П. К.: Книга, 2004. 520 с.
36. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія. За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
37. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : монографія. Печенюк М. А. та ін.; за заг. ред. В. М. Лабунця. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2020. 240 с.
38. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія. За ред. В.А.Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
39. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія. Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л. З. Сердюк. К.: Педагогічна думка, 2015. 197 с.

40. Психологія мотивації : підручник. Т.С. Кудріна. К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. 239 с.
41. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія. Друге видання, перероб. і доп. Суми: Цьома С.П., 2023. 310 с.
42. Ренке С. О. Професійний образ "Я" як предмет психології та становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 39. С. 257-271.
43. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. – К.: 2002. 270 с.
44. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 273 с.
45. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Педагогічна психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 168 с.
46. Смирнова Т. А. (2002), Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. Харків: Константа. 256 с.
47. Стасько Г. Основи технології звукоутворення у сучасній практиці виховання голосу (навчально-методичний посібник). Івано-Франківськ. 2018 330 с.
48. Ткач, М. (2023). Ціннісні орієнтації як базовий конструкт формування професійного світорозуміння майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2 (28), 23–34. https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.291723
49. Ткаченко Т. В. Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів : монографія. Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2016. 307 с.
50. Ткачук О. В. Психологія художніх здатностей: моногр. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. 372 с.

51. Тоцька Л.О. (2010), 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». Київ. 23 с.
52. Траверсе Т.М. Психологія праці: Навчально-методичний посібник. К.: Інститут післядипломної освіти КНУімені Т.Шевченка, 2004. 116с.
53. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія. В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролеєв [та ін.] ; Ін-т обдар. дитини АПН України. – К. : Пед. думка, 2008. 471 с.
54. Федорчук, В. В., & Аліксійчук, О. С. (2021). Проєктні технології у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (30), 367–383. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-367-383
55. Фоломєєва Н.А. Основи співу: навчально-методичний посібник. Суми: Цьома С.П., 2023. 222с.
56. Шестопалюк О. В. Інноваційні моделі навчання в діяльності вищих навчальних закладів. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 3. С. 118-124. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_3_18.
57. Шуляр О.Д. Історія вокального мистецтва: І ч. Монографія: 2-ге видання, перерорблене та доповнене. Івано-Франківськ, 2014. 391 с.
58. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. Вид. 3-тє, допов. К. : НАКККіМ, 2016. 264 с.
59. Юник Д.Г. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2011. 40 с.
60. Fingerhut, J., Gomez-Lavin, J., Winklmayr, C., & Prinz, J. (2021). The Aesthetic Self. The Importance of Aesthetic Taste in Music and Art for Our Perceived Identity. Frontiers in Psychology, 11, 577703. doi:10.3389/fpsyg.2020.57770.

61. Yuliia Savchenko-Shlapak, Regina Savchenko, Pan Qianyi Conjunto vocal: organização e funcionamento no ambiente musical educacional. Editorial Authors and Associated Researchers.Atualização do autoconceito profissional na futura formação de orquestra condutores Laplage em Revista ISSN: 2446-6220/Prefix DOI: 10.24115v. 7 n. 3 (2021): Sept./Dec. Pesquisa científica: insights e descobertas p.71-79.

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ В СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Діагностування та характеристика рівнів сформованості умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання

Роботу над експериментальною перевіркою теоретичних положень, які ми розглядали у перших двох розділах ми розділимо на три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Це нам потрібно для більш якісного оцінювання результатів проведеного експерименту. Так, на констатувальному етапі ми робили нульовий зріз сформованості усвідомленого підходу майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокального навчання, їх музично-естетичного мислення, прагнення до набуття таких компетенцій у сфері вокального мистецтва, як: вокальної техніки, музично-теоретичної підготовки, історичних знань та аналітичних навичок, практичного застосування теоретичних знань у вокальній практиці. Нами було розглянуто рівень сформованості здатності студентів застосовувати свої практичні навички та теоретичні знання для досягнення практичних цілей у процесі вокального навчання та вміння вирішувати творчі завдання у підготовці до концертної діяльності та реалізовувати та проєктувати власну творчість у музично-виконавській сфері.

Обов’язковою умовою збору даних про сформованість умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання було визначення міри здатності студентів до самовираження, генерування музично-виконавських ідей та втілення їх у творчих проєктах. Ми розглядали ті аспекти вокального навчання, які сприяють реалізації майбутніми викладачами

музичного мистецтва своїх творчих здібностей через практичну діяльність. Було проаналізовано:

- вияв творчої самореалізації у пропонуванні своїх власних ідей у виконанні вокальних творів;

- можливість створення власних інтерпретацій;

- якість використання нових вокальних технік у різних вокальних стилях;

- володіння імпровізаційними навичками та ін.

Для проведення експерименту нам потрібно було визначити шкалу оцінювання результатів. Ми дишлі до висновків, що більш повно розкриє стан сформованості умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання розподіл на чотири рівня: початковий, відтворювальний, достатній, творчий.

Початковий рівень сформованості передбачає присутність у студентів слабкого усвідомлення себе у вокальній діяльності, відсутності потреби у самовираженні та самовдосконаленні. Студенти пристосовуються до навчально-виконавської діяльності. Педагогічна спрямованість та рефлексивні дії у їх діяльності не відчуваються. У цих студентів недостатній рівень фахових теоретичних знань, немає мотивації та потреби у пізнанні себе як педагога-вокаліста-виконавця. Майбутні фахівці володіють лише базовими теоретичними вміннями, при втіленні яких у практичну діяльність допускають значні та вагові помилки.

Відтворювальний рівень мають студенти із фрагментарними теоретичними знаннями та практичними навичками, нестійку захопленість навчально-виконавським процесом, що має ситуативний та репродуктивний характер засвоєння знань. У них слабкий пізнавальний інтерес, творчі завдання виконуються із значними похибками. Студенти не цікавляться виконанням творчих занять, не проявляють ініціативу у їх вирішенні. Вони не мають власного виконавського стилю у сценічній діяльності.

Достатній рівень має характеристики неповного занурення у творчий процес вокального навчання, слабим проявом індивідуального стилю. Але у студентів присутня цілеспрямованість, усвідомлення основних педагогічно-виконавських стилів, бажання вдосконалювати володіння професійними компетенціями. Ці майбутні вчителі музичного мистецтва можуть самостійно відтворювати свої теоретичні знання у практичній виконавській діяльності, вдосконалювати свої вокальні навички та проводити рефлексивний аналіз власних помилок. Студенти проявляють бажання брати участь у позанавчальній концертній діяльності, вони ініціативні, мають власну творчу інтерпретацію виконуваних вокальних творів, але прислуховуються до зауваження викладачів. У них починає формуватися власний індивідуальний виконавський стиль.

Творчий рівень показує сформований індивідуальний стиль творчої, педагогічної та виконавської діяльності. Студенти мають чітку професійну спрямованість, позитивне ставлення до фахової діяльності. Вони захоплюються створенням індивідуального неповторного виконавського стилю, мають глибокі, фундаментальні теоретичні знання, у повній мірі володіють фаховими компетенціями, вміють самостійно вирішувати творчі та психологічні проблеми.

Виокремлення всіх цих рівнів допомогло нам сформулювати критеріально-рівневу шкалу діагностики рівневих змін у формуванні умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Констатувальний етап нашого експерименту ми розглядали як перевірку сформованості умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання за трьома компонентами: пізнавально-орієнтаційним, компетентнісно-проєктивним та діяльнісно-креативним. Всі компоненти поділялися на три показники, що уможливлювало більш детальний аналіз сформованості виконавських умінь студентів. В експерименті взіли участь 314 студентів.

Пізнавально-орієнтаційний компонент ми розглядали як ступінь особистісного усвідомлення готовності студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. Нами оцінювалися фахові орієнтації майбутніх учителів

музичного мистецтва, їх творчі ідеали, переконання та спрямування, готовність вбирати нові знання, розширювати власний мистецький світогляд. Увага приділялася рівню сформованості узагальнених професійних навичок та готовності діяти у нестандартних творчих ситуаціях. Цей компонент висвітлював рівень психологічної готовності до творчої діяльності, що позначалася у послідовності виконавських дій, цілеспрямованості у теоретичному навчанні, освіченості у музичній термінології. Увага приділялася визначенню сформованості навичок професійної етики, моральних норм поведінки та спілкування у творчому колективі. Ми працювали над визначенням рівнів методів рефлексії, контролю та самоконтролю за творчими діями, уміння спілкування з учасниками навчально-творчого процесу.

Орієнтаційний аспект цього компоненту є важливою складовою навчального процесу. Це характеристика психологічної готовності студентів факультетів мистецтв до виконавської діяльності, тому на формувальному етапі ми будемо приділяти увагу на формування у студентів відповідальності за свої творчі дії, виконавську етику, доводити до логічного кінця власні творчі розробки, співставляти свої можливості з творчим задумом вокального твору, що взято у роботу.

Інший аспект першого компоненту – пізнавальний – розглядає спрямованість творчої уваги, сприймання виконуваного твору, виконавське мислення та пам’ять для досягнення результату виконання вокальних творів. Ми визначили рівень володіння навичками переключення уваги, розподіленості творчих дій, концентрацією власних творчих дій.

Пізнавальний аспект ми розглядаємо ще як сукупність педагогічних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, таких як спостережливість, уважність, виконавське передбачення, вміння аналізувати та систематизувати творчі ситуації.

При перевірці рівня сформованості першого показника - *прояву мотивації до здійснення вокальної діяльності* — нами були використані методи бесід, опосередкованого спостереження та аналіз анкетування, яке ми провели зі

студентами під час практичних занять з дисциплін вокально-хорового напряму (Додаток А). Мотивація є суттєвим важелем у якісному сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу. Вона має ціль і виражається у потребах, інтересах, намірах та прагненнях. Ми розглядали рівень мотивації у розрізі факторів, які сприяють успішному вокальному навчанню та підтримують та удосконалюють рівень виконавської майстерності.

При проведенні спостереження ми оцінювали рівень естетичних та пізнавальних потреб студентів на індивідуальних заняттях сольного співу, їх бажання проявити виконавське самовираження при виконанні вокальних творів.

Також ми звертали увагу на рівень інтересу до вокальної діяльності та рівень захоплення цією діяльністю. Розглядався ступінь зацікавленості у пізнанні історичних та теоретичних складових вокальних творів, що вивчалися.

Тож, проаналізував всі висновки, які ми зробили при проведенні нульового зрізу першого показника, можемо сказати, що мотивація до вокального навчання у студентів в цілому нижче середнього рівня. Тільки 11% студентів показали творчий рівень сформованості мотивації до здійснення вокальної діяльності. У них високі музичні потреби та інтереси, відбувається максимальне відкриття їх творчого потенціалу та вокальної активності. 17% респондентів показали достатній рівень мотивації до здійснення вокальної діяльності. Ці студенти були достатньо вмотивовані, але більше уваги приділяли практичним навичках, нехтуючи теоретичною базою вокального навчання. Тому і результати нульового зрізу показали недостатню базу теоретичних понять у студентів, недостатє володіння фаховою термінологією, історичним підґрунтям вивчення виконавського образу вокального твору.

Відтворювальний рівень сформованості першого показника відслідковувався у 48% досліджуваних. Ці респонденти проявляли мотивацію до вокального навчання тільки на індивідуальних заняттях з викладачем, нехтуючи самостійним самовдосконаленням. Вони працювали виключно методом копіювання голосу викладача, співали лише за прямими вказівками, не проявляли творчу та інтерпретаційну ініціативу. Великий показник (24%) був у

студентів початкового рівня сформованості мотивації до здійснення вокальної діяльності. Ці студенти мали вади голосу, розкоординованість слуху та голосу, не мали бажання додатково займатися вокальним навчанням та не прислуховувались до порад викладачів та своїх товаришів, які мали досвід вокального виконавства.

Нульовий рівень сформованості другого показника — *позитивне ставлення до фахової роботи з учнями* — ми оцінювали на практичних заняттях з практикуму роботи з хором та на навчальній практиці студентів. Ми розглядали різні аспекти навчально-практичної роботи: якість підготовки до занять, оцінювання рівня вокальної підготовки учнів (на практиці), позитивне ставлення до навчальної та практичної вокальної діяльності. Також ми розглядали рівень доступності матеріалу, який студенти-практиканти давали учням (враховуючи вікові особливості, рівень вокальної підготовки, бажання займатися вокальним мистецтвом). Студенти факультетів мистецтв показували рівень володіння фаховими компетенціями.

Після проведення спостережень за навчально-практичною роботою ми зі студентами у ході бесіди оцінювали їх рівень володіння фаховими знаннями, навичками аналізу та рефлексії. Ми розглядали вміння ділитися досвідом, генерувати нові творчі ідеї. Студенти оцінювали власні вміння зацікавити учнів вокальною діяльністю, знайти і розвивати унікальність та індивідуальність кожної дитини.

Зі студентами ми провели опитування по визначенню мотивації, де по своєму інтерпретували притчу про трьох робітників, які возили каміння. Питання у нас звучало так: «Три студенти готувались до концертного виступу. Коли їх спитали, що вони роблять, перший відповів, що він співає пісню, другий сказав, що він готується до відповідального виступу, а третій – що він хоче зарекомендувати себе як талановитого співака». Ми попросили студентів відповісти, з яким із трьох студентів вони себе асоціюють. Виявилось, що майже половина студентів (49%) асоціювало себе з першим студентом, 34% опитуваних

асоціювали себе з другим студентом і лише 17% респондентів прирівнювали себе до третього студента.

Зробив всі дії по дослідженню нульового зрізу сформованості другого показника пізнавально-орієнтаційного компонента, ми прийшли до висновку, що фахова робота з учнями у студентів не стоїть у пріоритеті їхньої творчої діяльності.

Студенти творчого рівня (9%) мають сильну внутрішню мотивацію, вони намагаються опановувати професію вчителя музичного мистецтва на високому рівні, орієнтуються на отримання глибоких фахових компетенцій. Вони із задоволенням працюють із дітьми, мають ґрунтовні знання з методики викладання фахових дисциплін, ознайомлені з віковими особливостями дитячого голосу.

Студенти, які мають достатній рівень сформованості другого показника (15%), вмотивовані до педагогічної роботи, мають до неї хист, володіють базовими фаховими компетенціями, але не завжди вміють теоретичні знання втілювати у практичну діяльність з дітьми.

Відтворювальний рівень сформованості виявився у 51% студентів, які мали фрагментарні теоретичні знання, слабкі фахові уміння, координація між слухом і голосом у цих студентів була недостатньо розвинута.

Студенти початкового рівня (25%) мали тільки базові потреби в оволодінні вокальною майстерністю. Мотивація була слабкою та ситуативною. У концертній діяльності ці студенти чи взагалі не приймали участь, чи виступали тільки під загрозою низької оцінки.

При розгляді третього показника – потреба у фаховому самовираженні – ми спиралися на діяльнісний аспект навчального процесу, на вмотивованість студентів творчою, вокальною діяльністю. Ми розглядали рівень сформованості цього показника в розрізі впливу навчально фахової діяльності на саморозвиток та самовизначення майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвиток його креативності як творчої особистості. Нами оцінювались вміння студентів

відтворювати свої почуття у вокальному творі, виражати свої емоції та свій виконавський потенціал.

Ми виділяли у студентів рівень вміння стримувати чи загострювати свої емоції у виконавському процесі, зосереджувати увагу не тільки на технічній вокальній майстерності, а й на змістовій складовій творчого виступу. Також оцінювались можливість подолання вокальних та сценічних труднощів, реакції на непередбачену ситуацію при виступі, вміння позитивно сприймати невдачі та аналізувати їх. Всі ці дії (спостереження) ми проводили на контрольних заняттях та заліках з предметів “Сольний спів” та “Хоровий клас”.

Виявилось, що творчий рівень сформованості потреби у фаховому самовираженні був лише у 10% студентів. Вони займалися самовдосконаленням не лише практичних вмінь та навичок, а глибоко вивчали теорію та методичні аспекти фахової діяльності. Вони прислухалися до порад викладачів, відвідували творчі виступи та майстер класи професійних співаків, багато часу приділяли вокальному самовдосконаленню. Достатній рівень виявився у 13% респондентів, які мали хист до вокальної діяльності, але більше працювали на заняттях з викладачами, самостійній роботі приділяли менше уваги.

Студенти, які опинилися на відтворювальному рівні сформованості третього показника (47%), мали лише базові вокальні вміння та низьку потребу у фаховому самовираженні. Вони мало часу приділяли підготовці до занять, невпевнено почувалися на сцені, не бачили сенсу в аналізі власних помилок. Студенти початкового рівня (30%) робили грубі помилки на сценічних виступах, техніка виконання була низькою, заняття відвідувалися лише формально, не було аналізу помилок. Студенти цього рівня не бачили себе у вокальній виконавській діяльності (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Рівень сформованості першого, пізнавально-орієнтаційного, компонента на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)

Показники / рівні	Початковий		відтворювальний		Достатній		Творчий	
	о	%	о	%	о	%	о	%
Прояв мотивації до здійснення вокальної діяльності.	75	23,89	151	48,09	53	16,88	35	11,14
Позитивне ставлення до фахової роботи з учнями.	79	25,16	160	50,96	47	14,97	28	8,91
Потреба у фаховому самовираженні	94	29,94	148	47,13	41	13,06	31	9,87
Середня вагова	**83**	**26,43**	**153**	**48,73**	**47**	**14,97**	**31**	**9,87**

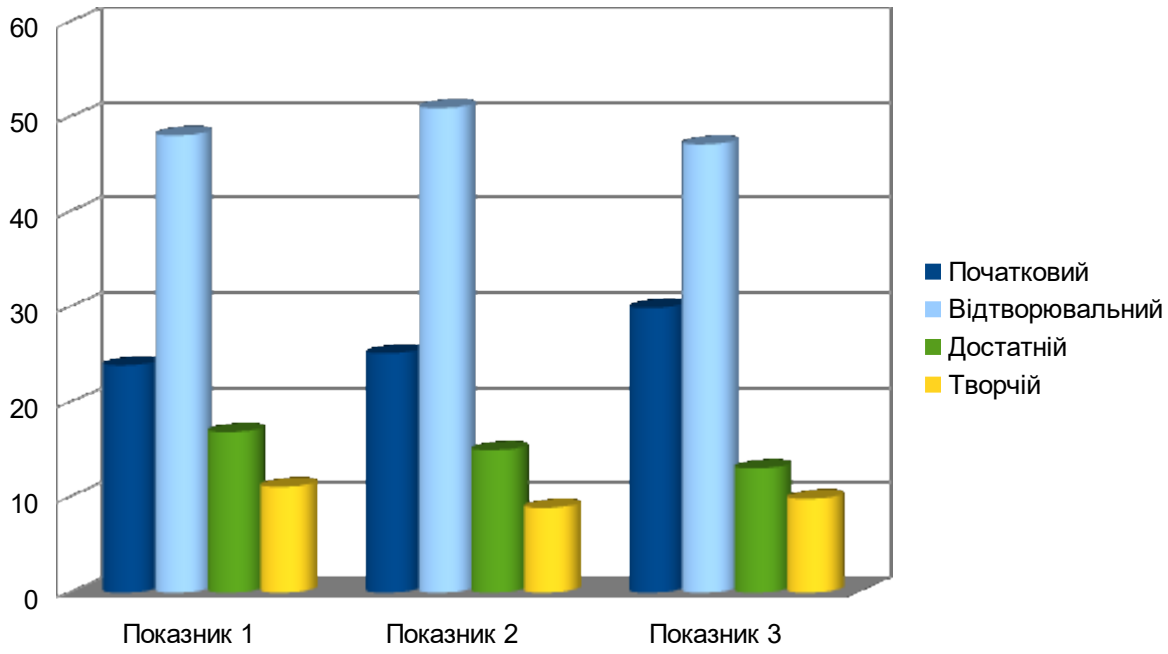


Рис. 3.1. Рівні сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента на констатувальному етапі дослідження

Як ми бачимо з діаграми, то більшість студентів зупинилося на відтворювальному рівні сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. Загальний рівень сформованості першого компонента представлений у діаграмі 3.2

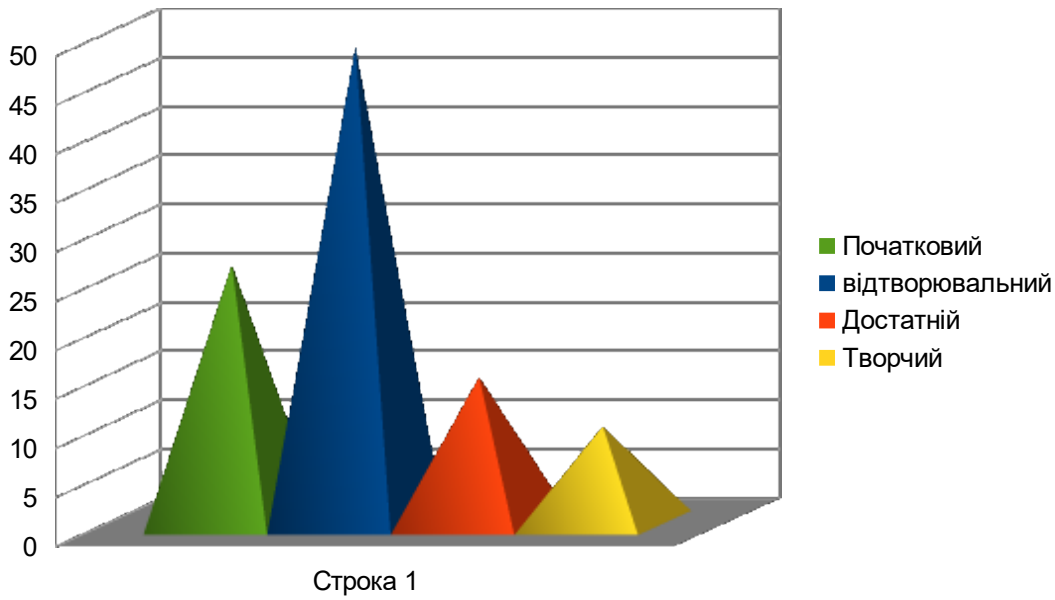


Рис. 3.2. Загальний рівень сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Компетентнісно-проєктивний компонент ми розглядали як міру здатності студентів факультетів мистецтв до проєктування у творчо-виконавській діяльності. Розглядаючи компетентнісний елемент другого компоненту ми акцентували увагу на мірі сформованості предметних та ключових компетенцій у фаховому навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Теоретичні знання є дієвим інструментом вирішення виконавських завдань у практично-концертній діяльності. Вони стимулюють особистісне творче становлення та виконавський розвиток. Ми аналізували рівень самодостатності та творчої

активності студентів, здатності критично мислити, пропонувати творчі ідеї та втілювати їх у життя.

У своєму дослідження ми спиралися на роботи відомих українських вчених, які займалися вирішенням питань компетентності майбутніх учителів, педагогічного спілкування та культури (Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, Л.М. Мітіної та ін.). Тому компетентнісну складову цього компонента ми розглядаємо також з таких ракурсів, як знаннєвого, операційно-творчого, ціннісно-виконавського. У студентів аналізувались вміння вирішувати типові та креативні завдання при підготовці до концертних виступів. Також ми спиралися на попередній виконавський досвід студентів.

Проективний елемент цього компоненту забезпечує творчу спрямованість навчальної діяльності, вміння орієнтуватися у музичних стилях, бачити кінцевий результат репетиційної роботи при підготовці до концертного виступу.

Ми розглядали вміння студентів забезпечувати проєктування та реалізацію виконавського плану творчого виступу: структурування, відбір музичного матеріалу та форму побудови концерту. Оцінювались рівень опанування інноваційними технологіями у виконавській діяльності, фактор готовності до професійної самореалізації у фаховій діяльності та уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички при самостійному опрацюванні творчого матеріалу.

Вимірюючи рівень сформованості першого показника — *опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями* — ми звертали увагу на впровадження нових компетенцій для підвищення якості навчання та творчого розвитку учнів. Для оцінювання рівня зацікавленості нами було проведено дослідження використання у практичній діяльності студентами інтерактивних дошок (та їх наявність на місцях проведення практик), відеоматеріалів, емоційність проведення занять, рівень комунікації з учнями.

Також ми оцінювали рівень роботи студентів із самостійною діяльністю учнів (підготовкою до занять): використання різноманітних джерел інформації,

використання критичного мислення при роботі із джерелами. При проведенні бесід зі студентами ми намагалися визначити їх рівень:

- врахування індивідуальних потреб учнів;

- іх адаптації у навчальному процесі (особливо це стосувалося учнів перших та п’ятих класів);

- творчої комунікації з учнями;

- володіння інноваційними технологіями для збереження часу та більш глибокого занурення у навчальний матеріал.

Виявилось, що не всі ЗЗСО мають інтерактивні засоби навчання – відсутні інтерактивні дошки, швидкісний інтернет, що робило більш складним для студентів проведення уроків та позаурочних заходів. Але навіть при наявності всього необхідного лише 12% студентів домоглися зацікавленості учнів процесом мистецького навчання. Більшість респондентів (56%) використовували ці засоби формально, їх уроки не відрізнялися новизною та інноваційністю. На жаль, 32% студентів не змогли зацікавити учнів темою уроку, музичними прикладами та ін. (з них 12 відсотків взагалі не були готові до проведення сучасного уроку музичного мистецтва та позакласної діяльності).

Другий показник компетентнісно-проєктивного компонента — *прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності* — ми розглядали з позицій оцінення рівня отримання задоволення від своєї діяльності, розуміння її цінності та оцінка власного творчого потенціалу. Увагу акцентували на свідомості обраної професії, творчому саморозвитку та самовдосконаленні, сенситивності навчальної діяльності. Також ми звернули увагу на позитивний вплив навчально-творчої діяльності на самооцінку та впевненість у собі. Ми розглядали, як за період навчання у ВНЗ в свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва формуються мотиви для самореалізації в різноманітних сферах творчої діяльності – навчанні, репетиційній роботі, концертних виступах. Для цього нами було проведення анкетування по виявленню рівня прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності. (Додаток Б).

Після обробки результатів ми зрозуміли, що рівень сформованості другого показника занизькій. Студенти не вміють або не хочуть займатися самовдосконаленням у досягненні фахових результатів. Так, тільки 8% опитуваних вміють вдало розподіляти час для навчальної та самостійної роботи, вони цілеспрямовані на досягнення кращих результатів, займаються саморозвитком. 21% респондентів мають бажання розвиватися у фаховому відношенні, але їм заважає недостатня теоретико-методична підготовка. Вони прислухаються до зауважень викладачів та виправляють їх, але самі не завжди бачать власні недоліки. Більшість студентів (42%) вважають, що їм навчальної аудиторної роботи вистачає для підвищення професійної майстерності і не мають прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності. На жаль, 28% опитуваних мають великі сумніви у бажанні займатися фаховою самореалізацією.

Третій показник — *уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички* — ми розглядали як здатність вдосконалення фахових компетенцій, які мали використовувати у своїй творчій діяльності студенти. Для виявлення рівня сформованості третього показника ми розглянули такі аспекти:

- дослідження студентами нових інтегрованих видів мистецтва, музичних стилів, виконавських технік, їх порівняльний аналіз з історичними класичними напрямами;

- увага до вдосконалення власних виконавських навичок та технік;

- на базі набутих навичок створення власних інтерпретацій вокальних творів.

Нами оцінювалися уміння знаходити нестандартні рішення у вираженні власних виконавських ідей, робити рефлексивний аналіз власної виконавської діяльності, вміння взаємодіяти з глядацьким залом під час творчого виступу, володіння власними емоціями, впевненість у своїх творчих здібностях. Для цього ми проводили спостереження за студентами під час підготовки до концертних виступів та власне самих концертів, проводили усне опитування, бесіди. Виявилось, що більше 25% студентів не вміли самостійно розширювати свої

творчі здібності, вони були пасивними під час репетицій, губили впевненість на сцені. Бажання продовжувати сценічну діяльність у них не виникало. 32% респондентів мали бажання виступати на сцені, але не вважали за потрібним поглиблювати свої знання, вміння та навички. У них спостерігалася завищена самооцінка, що негативно впливало на їх виконавську діяльність.

Студенти, які набули достатнього рівня (24%), могли виконувати самостійно стандартні завдання, але губилися, коли потрібно було проявити ініціативу. Вони були активними на аудиторних заняттях, але самостійно удосконалювали свої знання замало. Лише 19% опитуваних активно займалися самовдосконаленням, розширювали свої мистецькі знання та вміння, прислухалися до порад викладачів, впевнено почувалися на сцені та вміли вирішувати нестандартні творчі завдання.

Рівень сформованості другого, компетентнісно-проєктивного, компонента на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)

Таблиця 3.2

Показники / рівні	Початковий		відтворювальний		достатній		Творчий	
	о	%	о	%	о	%	о	%
Опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями	38	12,1	63	20,06	175	55,74	38	12,1
Прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності	88	28,03	132	42,04	66	21,02	28	8,91
Уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички.	79	25,16	100	31,85	75	23,89	60	19,1
Середня вагова	**68**	**21,66**	**98**	**31,21**	**105**	**33,44**	**43**	**13,69**

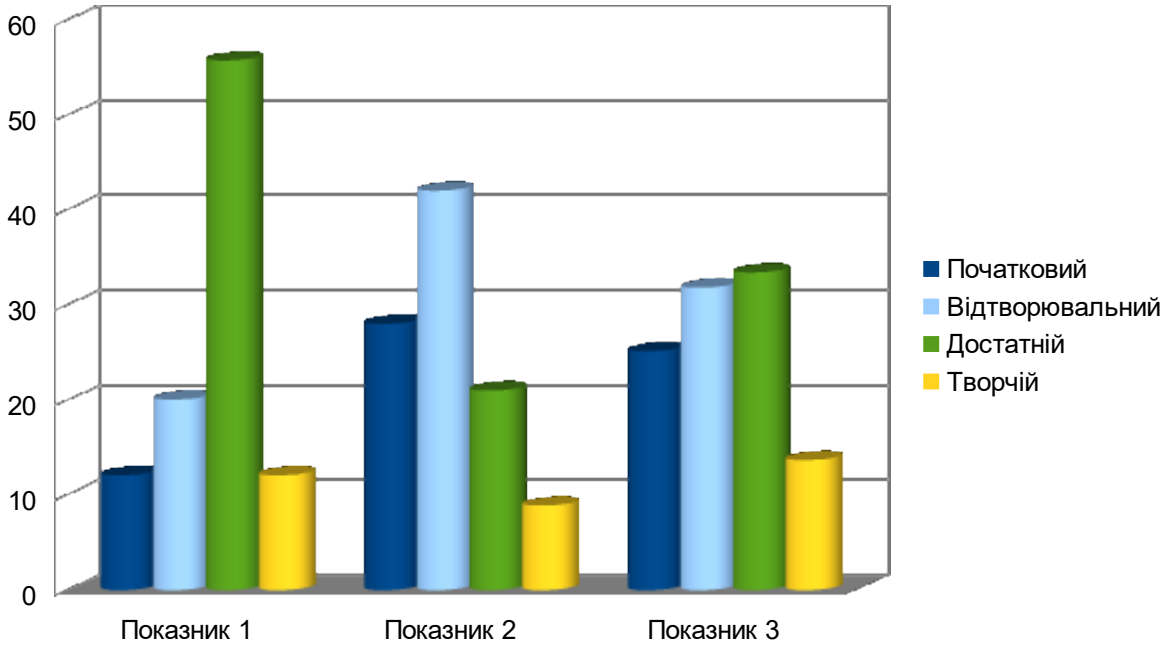


Рис. 3.3. Рівень сформованості компетентнісно-проєктивного компонента на констатувальному етапі експерименту

Як ми бачимо, рівень сформованості другого, компетентністно-проєктивного, компонента занизький для якісного навчального процесу. Тому на формувальному етапі нашого експерименту ми приділимо увагу нестандартним формам навчання для покращення здатності студентів до проєктування у творчо-виконавській діяльності. Загальний рівень сформованості ми подали в діаграмі 3.4.

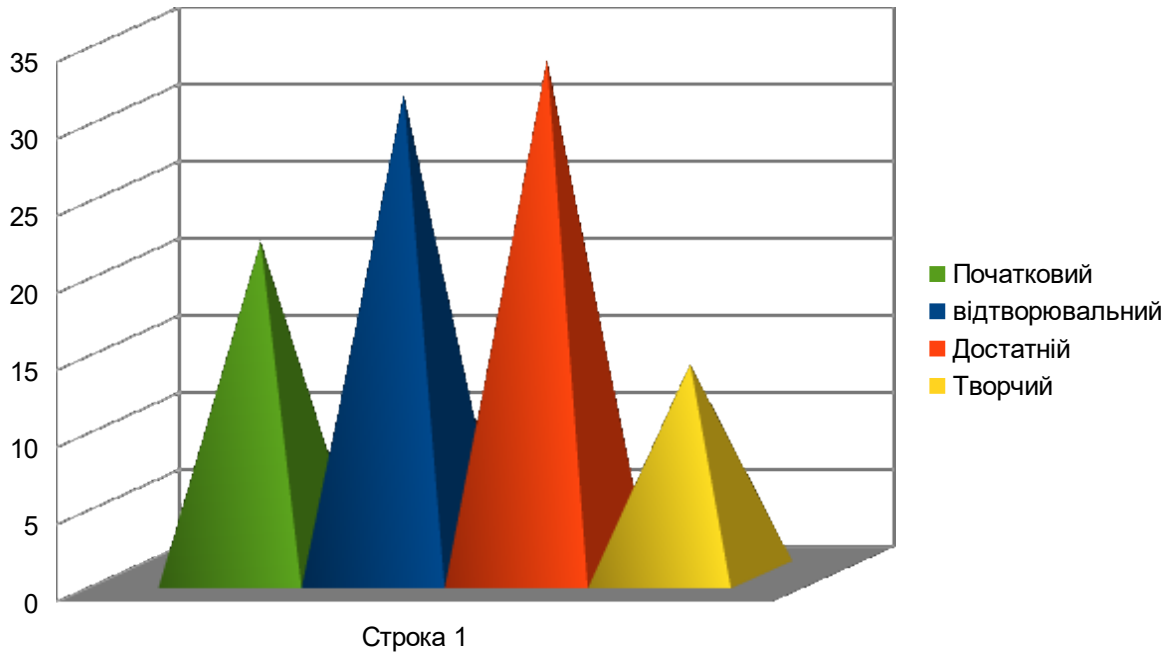


Рис. 3.4. Загальний рівень сформованості компетентністно-проєктивного компонента на констатувальному етапі експерименту

На констатувальному етапі експерименту нами використано емпіричні методики і методи, а саме: анкетування, опитування, тестування, бесіди, педагогічне спостереження за процесом фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; моделювання, за допомогою якого побудовано методичну модель формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання; порівняння і педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження; метод експертних оцінок; методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу й перевірки достовірності результатів експериментальної роботи тощо.

Діяльнісно-креативний компонент поширюється на такі якості студентів факультетів мистецтв університетів у вокальному навчанні, які демонструють професійну вправність, майстерність, прогресивність, креативність. У співацькій діяльності, максимально розкривається самостійність і автономність проходження професійного шляху, набувається стиль і виконавська манера. Даний компонент виявляє те, наскільки відбулося злиття та інтегрування особистісних якостей з професійними вимогами та уміннями, наскільки студенти факультетів мистецтв відходять від засвоєних елементарних шаблонів у діяльності через долання стереотипів, появу діяльнісної інерції, наскільки вони конструктивно розширюють межі власного потенціалу.

Діяльнісно-креативний компонент ми розглядали як систему фахових виконавських компетенцій для якісного формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. Оцінювались доцільність та якість оригінальної інтерпретації вокального твору, творчого мислення, вміння самостійно використовувати новітні технології для підготовки творчого виступу та поєднувати їх із традиціями вокального виконавства.

Перевірки набули якість сформованості спеціальних фахових компетенцій:

- гностичних (вміння систематично здобувати теоретичні знання та методичні навички щодо творчого виконавського процесу, формулювати цілі івент-технологій, впливати на слухачів при виконанні творів);
- інтелектуальних (вміння систематизувати та узагальнювати підбір якісного репертуару, вміння правильно інтерпретувати та доносити до слухача зміст твору, аналізувати та систематизувати власні досягнення та поразки, виокремлювати головне у творчому процесі);
- проєктувальних (здатність робити підбір репертуару, виходячи з виконавських можливостей та життєвого досвіду виконавців, врахування вікових особливостей виконавців обирати найоптимальніші методи роботи з вокальним колективом, моделювати будову репетиційного процесу);
- організаційних (вміння організувати власну творчу діяльність, роботу вокального колективу, розробити програму виступу, спонукати кожного учасника виконавського процесу до саморозвитку та самореалізації та ін.);
- комунікативних (вміння використовувати різноманітні механізми спілкуватися з аудиторією, формувати міжособистісні стосунки між учасниками творчого процесу, створювати доброзичливу атмосферу у колективі, мати великий словниковий запас та ін.);
- креативних (здатність нестандартного підходу до вибору виконавських варіантів, гнучкості у виборі виконавських можливостей, інноваційній творчій діяльності, здатність генерувати виконавські ідеї щодо змісту виконаних творів).

Перший показник — *готовність до саморозвитку у фаховому навчанні* — ми розглядали як сформованість здатності студента до фахового навчання,

його бажання підвищувати свій професійний зріст. Тому для оцінки рівня сформованості першого показника ми обрали такі складові:

- розуміння студентами необхідності творчого саморозвитку — для цього ми проводили зі студентами бесіди, усні опитування;

- готовність до виконавської творчості (участь у підготовці концертних програм, керівництво вокальними ансамблями, робота над сценарним планом виступів) — цю складову ми аналізували, проводячи спостереження за навчальними практичними заняттями, репетиціями, самопідготовкою;

- здатність аналізувати власні творчі дії, проводити рефлексивний аналіз власних концертних виступів, складання наступних концертних програм з урахуванням попередніх помилок — зі студентами ми проводили індивідуальні співбесіди, аналізували їх вміння виділити основні позитивні та негативні моменти виступів та запропонувати шляхи виправлення помилок.

Проаналізував всі аспекти ми дійшли до висновку, що тільки 8% студентів активно займаються саморозвитком, вміло опановують нові фахові компетенції, мають гарні перспективи у виконавській діяльності. 14% опитуваних мають бажання займатися творчим саморозвитком, але у них не вистачає теоретичного підґрунтя для цих дій. Вони часто звертаються за допомогою до викладачів. У них менше розвинуті лідерські здібності, що заважає у роботі з творчими колективами. 48% респондентів мають значні проблеми із самостійним володінням фаховими компетенціями, вони не отримають великого задоволення від виконавської діяльності, не завжди звертаються за фаховою допомогою до викладачів. На початковому рівні сформованості першого показника знаходяться 30% студентів, які не мають бажання займатися професійним самовдосконаленням. Їм це не цікаво. Вони не приймають участь в організації та підготовці концертних виступів, не приймають допомогу інших студентів та не реагують на зауваження викладачів щодо їх фахового самовдосконалення.

Другий показник діяльнісно-креативного компоненту — *адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань* — ми оцінювали рівень та якість застосування новітніх освітніх та інформаційних технологій у вокальній діяльності. Розглядали у двох аспектах: інформаційне забезпечення творчої діяльності та виконавського процесу та аналітична діяльність при застосуванні інформаційних технологій у виконавській діяльності. Після проведення серії бесід та спостережень нами було визначено рівень ефективності застосування аналітичних умінь у вокальні діяльності. Ми дослідили рівень логіко-мисленнєвої діяльності у вирішенні творчих практичних завдань. Виявилось, що більшість студентів не могли якісно втілювати теоретичні знання у практичну діяльність. Вивчений фаховий тезаурус вони не застосовували при поясненнях технічних завдань у співі, методика розучування вокального твору, яку вони знали у теорії, не могли застосувати у репетиційній роботі. Ці студенти опинилися на початковому (25%) та відтворювальному (46%) рівнях сформованості другого показника. 17% респондентів вдало застосовували набуті знання на практиці, але аналіз проведених практичних дій був неповний та поверхневий. І лише 12% опитуваних вміло працювали з вокальними творами, виявляли проблеми та помилки у репетиційній роботі та проводили їх повний аналіз.

Третій показник, *здатність до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями*, ми спостерігали на практичних заняттях з Методики музичного виховання та при проведенні виробничої практики студентами старших курсів. Ми оцінювали рівень здатності студентів тлумачити та розкривати художній зміст музичних творів, виявляти їх виконавський потенціал. Це включала в себе розбір форми та структури твору, трактування засобів виконавської виразності, рівень складності виконання.

Спостереження йшло по декількох напрямах, де ми оцінювали:

- вміння художньо інтерпретувати зміст твору, донести розуміння цього твору до учнів, виконати цей твір, демонструючи належну техніку виконання;

- вміння зробити музично-теоретичний аналіз музичного твору, наголошуючи на особливостях ритму, метру, динаміки, тембру, агогіки та ін;

- розкриття емоційного плану твору, що робить сприйняття твору цілісним;

- вміння аналізувати історико-стилістичний контекст твору;

- загальні знання з теорії музики, аналізу музичних творів.

Обробив результати спостереження ми дійшли висновків, що рівень сформованості здатності до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями у більшості студентів — відтворювальний (64%). Студенти моги виконати твір, але розкрити його художній зміст, проаналізувати його їх було важко. 14% студентів не змогли технічно вірно продемонструвати виконання твору. Достатнього рівня досягли 12% студентів, які робили аналіз твору, розкривали його художній зміст, але допускали значні помилки у музично-теоретичному та вокальному аналізах твору. Лише 10% респондентів мали творчий рівень сформованості умінь ансамблевого співу і якісно виконали всі поставлені завдання.

Рівень сформованості третього, діяльнісно-креативного, компонента на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)

Таблиця 3.3

Показники / рівні	Початковий		Відтворювальний		достатній		Творчий	
	о	%	О	%	о	%	о	%

Готовність до саморозвитку у фаховому навчанні	94	29,94	151	48,09	44	14,01	25	7,96
Адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань	79	25,16	145	46,18	54	17,2	36	11,46
Здатність до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями.	44	14,01	201	64,01	38	12,1	31	9,88
Середня вагова	**72**	**22,92**	**166**	**52,87**	**45**	**14,33**	**31**	**9,88**

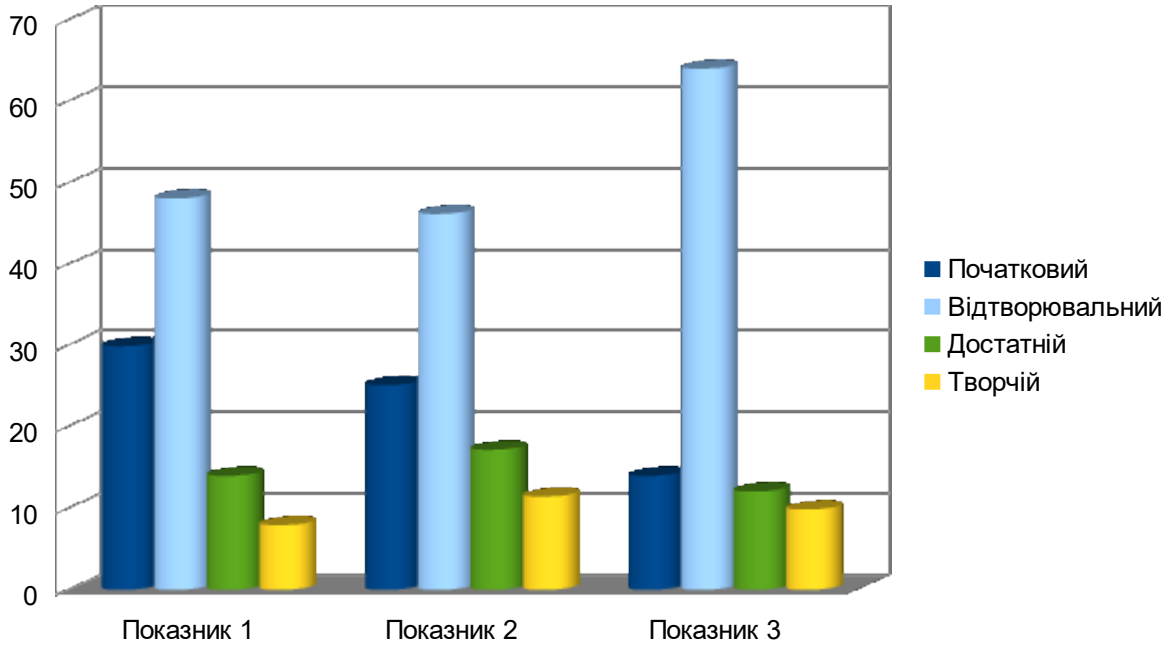


Рис. 3.5. Рівень сформованості діяльнісно-креативного компонента на констатувальному етапі експерименту

При проведенні аналізу сформованості третього компоненту на констатувальному етапі експерименту ми враховували здатність студентів до самоаналізу виконавських дій, до творчого саморозвитку, прослідковували використання креативних ідей у творчих завданнях. Ці дії дали нам можливість

вирахувати рівень сформованості професійності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка і проявляється саме у творчій активності, комунікативній діяльності, пошуку способів передачі творчих завдань при підготовці до концертних виступів, взаємодії зі всіма учасниками творчого процесу. Ми побачили у певній кількості студентів бажання зацікавити своєю творчою діяльністю, організовувати творчо-пошукову діяльність, намагання знайти рішення у нестандартних навчально-творчих ситуаціях. Ці студенти креативні, організовані, цілеспрямовані. Ми визначили, що у формувальній частині нашого експерименту потрібно приділяти увагу розвитку інноваційної діяльності студентів, наголошуючи на індивідуальні, особистісні характеристики майбутніх учителів музичного мистецтва.

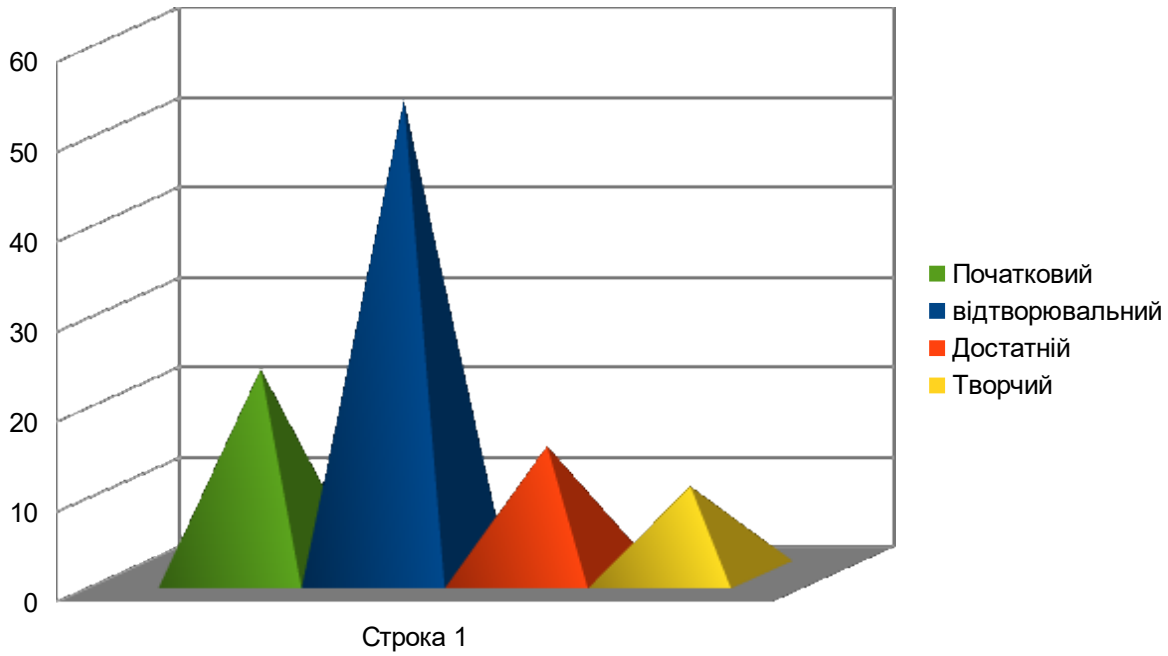


Рис. 3.6. Загальний рівень сформованості діяльнісно-креативного компонента на констатувальному етапі експерименту

Підсумовуючи всі дані ми виявили, що сформованість умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання недостатня для позитивного результату навчального процесу.

Студенти не проявляли достатньої мотивації до здійснення вокальної діяльності, не бачили себе готовими до фахової роботи з учнями про проведення педагогічної практики, не мали навичок використання інноваційних технологій на практиці, тому і потреби у фаховому самовираженню у багатьох студентів не було. Прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності було слабо виражене у більшості студентів. Вони не бажали розширювати мистецькі знання, уміння і навички. Тому і готовності до саморозвитку у фаховому навчанні ці студенти не мали.

У більшості студентів були труднощі в адекватності використання аналітичних засобів у втіленні набутих вокальних знань та здатності до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями під час проходження педагогічної практики.

Тому саме наступний етап нашого експерименту допоможе нам якісно підвищити рівень сформованості умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Всі загальні дані представлені у наступних таблицях та діаграмах.

Таблиця 3.4.

Рівень сформованості умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)

Компоненти / рівні	Початковий		Відтворювальний		достатній		Творчий	
	о	%	О	%	О	%	О	%

Пізнавально-орєнтаційний	83	26,43	153	48,73	47	14,97	31	9,87
Компетентнісно-проєктивний	68	21,66	98	31,21	105	33,44	43	13,69
Діяльнісно-креативний	72	22,92	166	52,87	45	14,33	31	9,88
Середня вагова	**74**	**23,57**	**139**	**44,27**	**66**	**21,02**	**35**	**11,14**

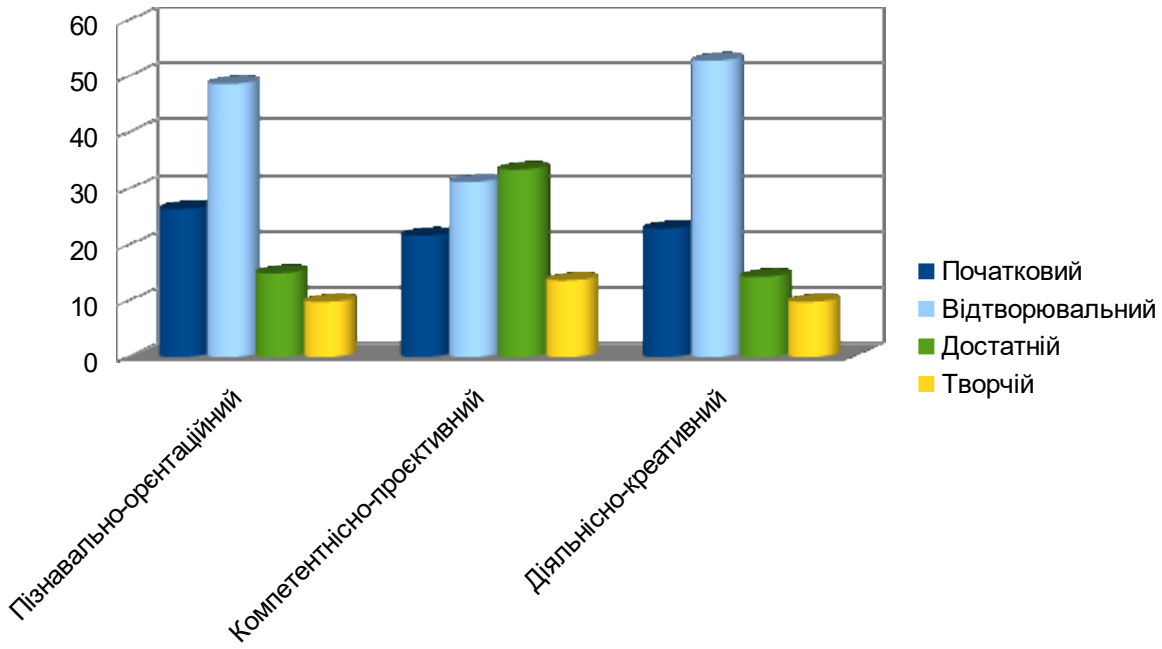


Рис. 3.7. Рівні сформованості пізнавально-орієнтаційного, компетентнісно-проєктивного та діяльнісно-креативного компонентів на констатувальному етапі дослідження

Загальна діаграма сформованості умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання на

констатувальному етапі експерименту (Діаграма 3.8) виглядає наступним чином:

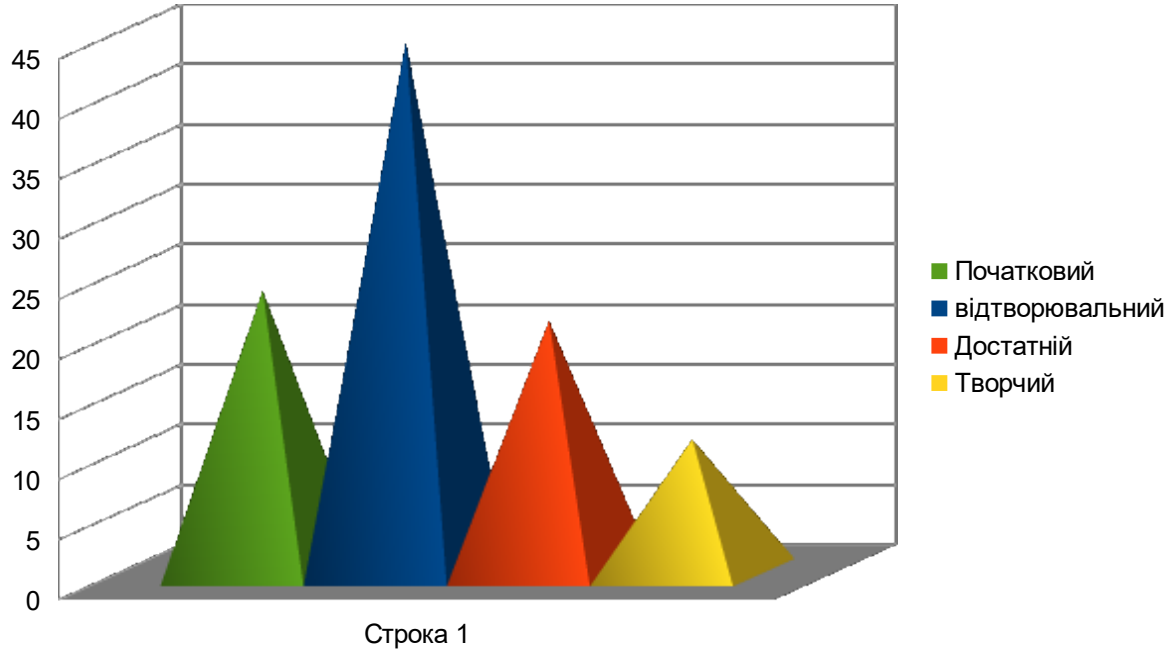


Рис. 3.8. Загальна діаграма рівнів сформованості умінь ансамблевого співу на констатувальному етапі експерименту

У цілому, констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи засвідчив перевагу початкового та відтворювального рівня над достатнім і творчим рівнями сформованості умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. Для більш ефективної роботи цього напрямку ми проводимо формувальний експеримент за розробленою авторською методикою.

3.2. Формувальний етап експериментального дослідження та результати впровадження методики формування умінь ансамблевого співу в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання

Формувальний етап експерименту допоміг нам перевірити гіпотезу нашого дослідження використовуючи при цьому нові методи викладання дисциплін фахового циклу.

При аналізі теоретичної підготовки до ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання ми побачили, що фіксація вивченого матеріалу не проєцирюється на практичне застосування цих знань у виконавській діяльності. Тому при проведенні формувального етапу нашого експерименту ми повинні звернути увагу на інтеграцію теоретичних знань у практично-виконавську діяльність.

Для проведення формувального етапу експерименту ми розділили студентів на дві групи — контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ).Зі студентами ЕГ (53 особи) ми проводили експериментальні дії, нестандартні заняття, тоді як студенти КГ (67 осіб) навчалися за традиційною програмою.

Ми визначили три етапи формувального експерименту: інформаційно-пізнавальний, виконавсько-технологічний та дієво-творчий, які і допомогли нам у проведенні експериментальних дій по формуванню умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Перший етап — *інформаційно-пізнавальний* — був спрямований на підвищення ступеню особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. На цьому етапі ми застосовували методи зацікавлення, концептуально-порівняльного аналізу різних видів репетиційної роботи над вокальними творами, педагогічного моделювання творчих ситуацій, узагальнення емпіричного матеріалу з проблем підготовки вчителів музичного мистецтва та ілюстративний метод.

Перший показник, *прояв мотивації до здійснення вокальної діяльності*, ми формували, базуючися на формуванні інтересу та зацікавленості до вокальної діяльності. Нами було розроблено цикл бесід та диспутів, на яких ми обговорювали питання готовності до виконавської діяльності: психологічної,

фізичної, моральної, розумової, інтелектуальної, мотиваційної. Всі аспекти готовності ми не тільки обговорювали, а й проводили тренінги з поліпшення емоційного стану та фахової підготовки. Так, на обговоренні психологічної готовності до концертного виступу ми приділяли увагу позитивному ставленню до концертних виступів, активному настрою на репетиційну роботу, розвитку емоцій, самоконтролю. Також було проведено тренінг "Психологічна готовність до вокальної діяльності" (Додаток В). Попрацював з кольоровим тренінгом ми виявили, що студенти можуть бачити один і той самий твір у в різних кольорах в залежності від свого психологічного типу та емоційного стану, що зовсім не сприяло якісній роботі над твором. Тому було проведено серію дихальних вправ та релаксації, щоб ті студенти, які мали невпевненість, скутість, недовіру до власних сил, змогли попрацювати над твором, не враховуючи свої страхи та комплекси.

Також ми зі студентами приймали участь у майстер-класах викладачів вокально-хорового напряму, обговорювали цікаві моменти, пропонували власні творчі підходи до розучування вокальних творів.

Після проведення всіх експериментальних дій ми запропонували обом групам (ЕГ та КГ) виконати творче завдання — провести фрагмент лекції (10 хв.) зі студентами першого курсу, щоб зацікавити їх концертною вокальною діяльністю. У виборі засобів ми студентів не обмежували. Студенти першого курсу теж приймали активну участь, оцінювали цікавість виступу, його логічність, нестандартність. Більше всього сподобалися виступи студентів, які використовували комп'ютерні технології, відеофрагменти, власне виконання фрагментів вокальних творів. Особливо сподобалися виступи студентів, які для цього об'єдналися у дуети та тріо і показали міні вистави на задану тему. Аналіз виступів двох груп показав, що краще із завданням впоралися студенти ЕГ. Вони підійшли до справи більш креативно, виступи було побудовано логічно, вони мали свої кульмінації та цікаві фінали. Результати та розподіл по рівнях обох груп представлено у таблиці 3.5

Другий показник пізнавально-орієнтаційного компоненту, *позитивне ставлення до фахової роботи з учнями*, ми формували, виходячи з реалій навчального процесу студентів-музикантів, де ми акцентували увагу не тільки на процесі засвоєння фахових та виконавських компетенцій, а наголошували на обов'язковій індивідуалізації роботи з кожним учнем у процесі практичної підготовки, коли потрібно працювати над ансамблевим виконанням творів. Ми намагалися побудувати експериментальні дії таким чином, щоб фахові дії проходили із задоволенням. Тому робота велася у напряму підвищення мотивації до фахового навчання, що стимулювало реалізацію здібностей та росту зацікавленості та бажання постійно підвищувати свій професійний виконавський рівень. При проведенні диспутів, бесід ми слідкували за розвитком пізнавального інтересу студентів, приводили приклади практичної цінності фахового навчання. Обговорення позитивних моментів фахової роботи з учнями ми розділили на декілька напрямів, які допомогли нам активізувати пізнавальний інтерес студентів до виконавської та педагогічної діяльності:

- види морально-психологічної стимуляції інтересу до фахової діяльності;

- використання одразу декількох видів творчої діяльності (спів-рух, спів-сценічність та ін.);

- обговорення позитивних моментів фахової діяльності.

Також ми зі студентами на тренінгах обирали один вид творчої діяльності (робота над вокальним твором, опрацювання шкільного репертуару, робота з малими вокальними групами) по черзі кожний і знаходили в ній позитивні моменти, не наголошуючи про труднощі. У своїх експериментальних діях ми використовували такі методи:

- стимулювання інтересу до фахової роботи з учнями (ми створювали різні творчі ситуації та пропонували варіанти їх вирішення з наступним обговоренням);

- стимулювання відповідальності та обов'язковості (ми навчали студентів працювати самостійно, не сподіваючись на підказки викладачів. Експериментальні дії відбувалися за принципами «мені це знадобиться у майбутній професійній діяльності», «без цього неможливо підвищувати свій професійний та виконавський рівень»)

Наше навчання відбувалося з використанням ефекту емоційного подиву, ми створювали проблемні ситуації, проводили евристичні бесіди та диспути.

Після проведення всіх експериментальних дій ми дали студентам ЕГ та КГ завдання підготувати міні концерт з учнями ЗЗСО під час практики. Вибір концертних номерів був вільний. Виступи у більшості були вдалими. Але ми оцінювали не тільки сам виступ, а й підготовку до нього, вміння брати на себе відповідальність за виконавські інтерпретації та вибір творів. Результат був наступним: творчий рівень був у студентів (49% ЕГ та 14% КГ), які обрали цікаві та сучасні твори, опрацювали їх з вокальними ансамблями учнів, брали участь у режисурі концерту та написанні сценарію. Достатній рівень дістали студенти-практиканти (39% ЕГ та 28%КГ), які вміло підібрали твори, показали цікаві інтерпретації, працювали з дуетами-тріо дітей, але вони не досягли високих виконавських результатів, діти на сцені поводилися невпевнено, з ними не була проведена попередня психологічна підготовка до виступу. Студенти, які досягли відтворювального рівня (10% ЕГ та 31% КГ), не наважилися працювати з ансамблями дітей, вони обрали солістів, які мали непогані вокальні дані і вивчили з ними твір, який не відрізнявся актуальністю та цікавістю. Не були враховані вікові вокальні особливості дітей. Студенти початкового рівня (3% ЕГ та 27% КГ) взагалі не стали працювати з дітьми, а показали власні концертні номери. У відповідь, чому вони не працювали з дітьми, студенти відповіли, що почували себе розгублено і невпевнено при спілкуванні з учнями, у них був страх роботи з учнівським колективом.

Третій показник, *потреба у фаховому самовираженню*, формувався нами з використанням інноваційних технологій у процесі організації навчально-

виконавської діяльності. Зі студентами ми обговорювали ідейний задум твору, його інтерпретацію у виконанні різними виконавцями, сильні та слабкі сторони різних інтерпретаційних рішень. Студенти пропонували власні інтерпретаційні ідеї. На кожному занятті ми застосовували різні форми навчання — колективні, групові та індивідуальні. Студенти обирали самі, у якому складі вони будуть готуватися до вирішення поставлених завдань. Багато часу студенти самостійно опрацьовували виконавський матеріал, готували плани репетиційного процесу. При перевірці практичної самостійної роботи ми обов'язково пов'язували ці завдання із теоретичним підтекстом, підкреслювали значення теоретичних знань для якісної практичної виконавської роботи.

Після проведення всіх експериментальних дій ми запропонували студентам ЕГ та КГ виконати творче завдання. На вибір студентам потрібно було обрати одну з форм проведення занять з дітьми (гра, вікторина, подорож, конференція, проблемні завдання) та провести це заняття. Тема — "Образ матері в українській музиці". При виконанні завдання можна було як працювати колективом будь якої кількості або готуватися індивідуально. Ми стежили як за підготовкою занять та і за виступами студентів. Виявилось, що студенти, які були на початковому та відтворювальному рівнях, збиралися великими групами і виконували кожний маленьке завдання. У результаті захід набував рис незакінченості, розрізненості, не було чіткої логіки побудови загальної концепції виступу. Студенти достатнього рівня найчастіше обирали індивідуальну підготовку до завдання. У них був чіткий план виступу, цікава подача матеріалу, але недоліком стало невміння працювати у групі. Найбільш показовими стали виступи студентів, які досягли творчого рівня сформованості третього показника пізнавально-орієнтаційного компонента. Вони були яскравими, з чіткою логічною побудовою всього дійства, цікавим та пізнавальним матеріалом, гарними музичними прикладами. Студенти творчого рівня мали глибокі теоретичні знання, оперували цікавими фактами, захоплено подавали матеріал. Всі результати представлено у таблиці 3.5 та діаграмі 3.9

Рівень сформованості першого, пізнавально-орієнтаційного, компонента на першому, інформаційно-пізнавальному, етапі формувального експерименту (67 осіб КГ, 53 особи ЕГ)

Таблиця 3.5

Показники / рівні	початковий				Відтворювальний				достатній				Творчий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	о	%	о	%	о	%	О	%	О	%	о	%	о	%	о	%
Прояв мотивації до здійснення вокальної діяльності.	10	14,93	1	1,89	16	23,88	6	11,32	33	49,25	27	50,94	8	11,94	19	35,85
Позитивне ставлення до фахової роботи з учнями.	18	26,87	1	1,89	21	31,34	5	9,43	19	28,36	21	39,62	9	13,43	26	49,06
Потреба у фаховому самовираженні	15	22,39	0	0	23	34,33	7	13,21	26	38,81	32	60,38	3	4,47	14	26,41
Середня вагова	**14**	**20,9**	**1**	**1,89**	**20**	**29,85**	**6**	**11,32**	**26**	**38,81**	**26**	**49,06**	**7**	**10,44**	**20**	**37,73**

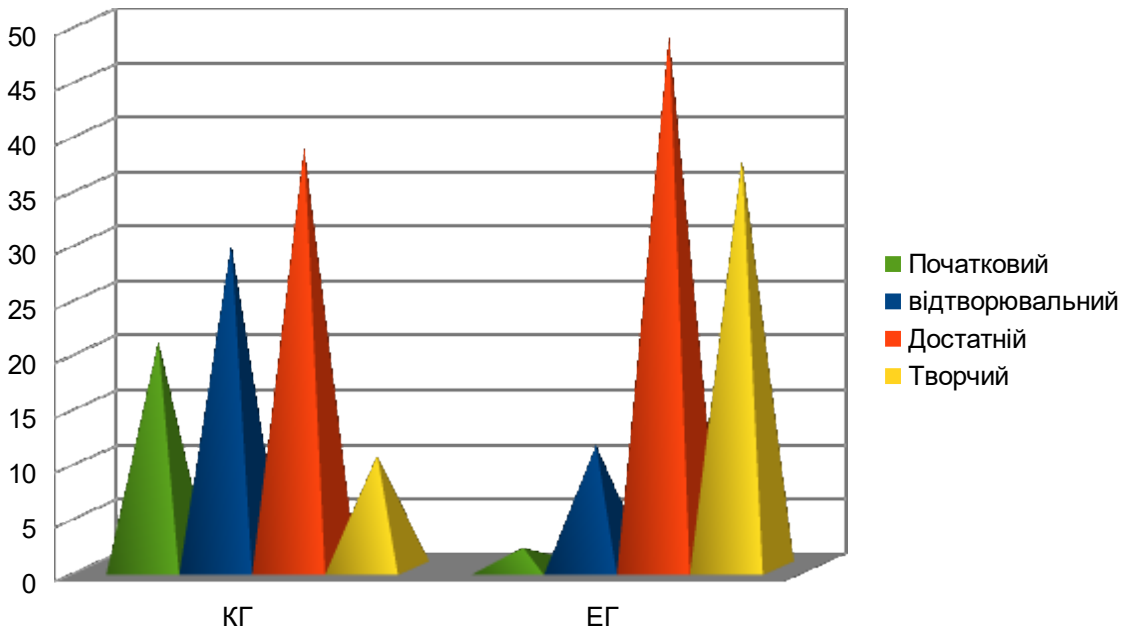


Рис. 3.9. Рівень сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента на інформаційно-пізнавальному етапі формувального експерименту

Як показово свідчить діаграма 3.9, студенти ЕГ значно вище по рівням сформованості першого показника, ніж студенти КГ.

Другий етап нашого експериментального дослідження — *виконавсько-технологічний* — проводився на таких навчальних дисциплінах, які мали виконавський аспект: Сольний спів, Вокальний ансамбль, Практикум роботи з хором, спецкурси та педагогічна практика. Для цього ми використовували наступні методи: системно-структурного аналізу ансамблевої роботи над вокальним твором; тренінги; конференц-бесіди; метод експертних оцінок; метод проєктів.

Експериментальну роботу ми розпочали з формування першого показника, *опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями*. Наші дії були спрямовані на покращення ефективності навчального процесу, розвиток фахових виконавських компетенцій завдяки використання новітніх методів навчання. Для цього зі студентами ЕГ ми провели серію тренінгів, на яких вони поглиблювали свої знання у розробці та проведення інтерактивних лекцій, виконували проєктні завдання, використовували елементи віртуальної реальності. Ми вчилися працювати з інтерактивними дошками, програмами для створення презентацій, вчилися використовувати інтернет-сайти для підготовки до лекційних та практичних занять. Це нам дало змогу розвинути у студентів комунікативні навички, вміння працювати у команді, рефлексивне мислення, творчу фантазію.

Після проведення дій по формуванню першого показника ми дали завдання студентам обох груп розробити та записати он-лайн заняття (практичне, лекцію або урок) з використанням інноваційних технологій. Тема була одна: “Українські народні пісні — друге життя у сьогоденні”. Студенти обирали той формат, який був їм більш до душі. Оцінювання відбувалося не лише викладацьким журі, а й

студенти, не задіяні в експерименті, могли обрати роботи, які сподобалися найбільше.

Не всі респонденти творчо підійшли до поставленого завдання. 18% студентів КГ не змогли у відеоформаті використати інноваційні технології. Вони записали лише власне відео, де навіть не завжди могли розмовляти, а просто читали текст. 3% студентів ЕГ та 33% студентів КГ у своїх відеороботах використали лише найпростіші презентації, в яких мали грубі помилки — малий шрифт, дублювання тексту і промови, використання ілюстрацій, які не доповнювали зміст промови. Набагато цікавішими виявилися роботи студентів достатнього рівня (45% ЕГ та 40% КГ). В них ми побачили використання сучасних інформаційних технологій, таких як GoogleDoc, Paint, LearningApps та інші. Але недоліком було те, що більше уваги студенти приділяли доповіді, менше — спілкуванню з учнями (студентами). Студенти творчого рівня (51% ЕГ та 9% КГ) вміло розподіляли час заняття, інтегровано підходили до теми, розкриваючи її з різних сторін, використовували презентації, он-лайн ігри, ребуси, проводили міні конкурси.

Другий показник, *прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності*, ми формували на прикладі тренінгів по виявленню сильних та слабких сторін творчої складової кожного студента. Ми фіксуємо ті риси творчої особистості, які хотіли би мати і напроти пишемо, що нам заважає досягти успіху в даному напряму. Потім іде обговорення. При чому ми обговорюємо не просто кожен свої проблеми, а й дивимося з сторони, як можна допомогти товаришеві оволодіти творчими навичками, про які він мріє. Цей тренінг допоміг багатьом студентам подивитися на свої творчі недоліки з нової точки зору. Після проведення тренінгів ми даємо завдання обом групам (КГ та ЕГ) провести дискусійний клуб саме з проблеми професійної самореалізації. Кожен студент (або невелика група) повинен був виступити з промовою про власну творчу реалізацію. Студенти повинні були довести опонентам по дискусійному клубу,

що саме їх погляд на фахове становлення майбутнього фахівця є самим актуальним. Можна було задавати питання, виступати з контрдоводами.

Це завдання виявилося складним для обох груп, особливо для КГ. Проблема в тому, що зараз система освіти не вчить готувати промови, відстоювати власну точку зору усно. Більше уваги приділяється комп'ютерним технологіям, що є важливою часткою навчання майбутнього фахівця. Але вчитель повинен добре володіти усним мовленням, вміти зацікавити учнів.

Тому результати сформованості цього показника були трохи нижчими, що дає нам змогу і далі продовжувати експериментальні дії для досягнення ліпшого результату. Всі дані по сформованості цього показника ми можемо подивитися у таблиці 3.6.

Третій показник, *уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички*, ми ми починаємо формувати, виокремлюючи такі аспекти:

- дослідження студентами нових інтегрованих видів мистецтва, музичних стилів, виконавських технік, їх порівняльний аналіз з історичними класичними напрямами. Ці питання ми розглядаємо та обговорюємо на заняттях з «Хорознавства» та «Історії вокального мистецтва». Студенти працюють над представленням інтеграції різних видів мистецтв, обговорюють популярні сьогодні вокальні техніки;

- увага до вдосконалення власних виконавських навичок та технік. Ці навички ми формуємо на індивідуальних заняттях з Сольного співу та при обговоренні майстер-класів, які відвідуємо зі студентами ЕГ;

- на базі набутих навичок створення власних інтерпретацій вокальних творів. Ці експериментальні дії супроводжуються закріпленням практичних вокальних навичок при підготовці до концертних виступів. Робота проводиться протягом семестру і під час екзаменаційної сесії ми даємо студентам ЕГ та КГ завдання підготувати академічний концерт із застосуванням саме здобутих ними мистецьких компетенцій. Номера повинні показати вміння інтегрувати різні

види мистецтва, володіння вокальними техніками на високому рівні, вміння створювати цікаві виконавські інтерпретації. Для вибору було запропоновано 5 вокальних творів: С. Вакарчук “І я на небі”, Н.Май “Ти до мене не ходи”, М.Скорик “Мелодія”, П.Майборода “Київський вальс”, О.Білаш “Два кольори”. Для підготовки студентам було дано два тижні. Можна було користуватися допомогою товаришів, ставити питання викладачам. Вищий результат показали студенти, які допомагали один одному у виборі найкращої інтерпретації, вибору засобів інтеграції мистецтв. Так, при виконанні найкращого варіанту твору М.Скорика “Мелодія” студент використав сольні інструментальні фрагменти струнних інструментів (скрипка, альт, віолончель) та елементи хореографії тіней. Що посилило враження від твору. Багато студентів вирішили самостійно виконати завдання і не змогли охопити всі сторони інтеграції мистецтв. Студентів, які в певній мірі не спромоглися якісно виконати завдання, було небагато. Повний огляд результатів сформованості третього показника та всього другого компонента представлено у таблиці 3.6 та діаграмі 3.10

Рівень сформованості другого, компетентністно-проєктивного, компонента на другому, виконавсько-технологічному, етапі формувального експерименту (67 осіб КГ, 53 особи ЕГ)

Таблиця 3.6

Показники / рівні	Початковий				Відтворювальний				достатній				Творчий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	о	%	О	%	о	%	о	%	О	%	о	%	О	%	о	%
Опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями	12	17,91	0	0	22	32,84	2	3,77	27	40,3	24	45,28	6	8,95	27	50,94

Прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності	18	26,87	4	7,55	25	37,31	8	15,09	23	34,33	21	39,62	1	1,49	20	37,74
Уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички	7	10,45	0	0	23	34,33	4	7,55	25	37,31	21	39,62	12	17,91	28	52,83
Середня вагова	**12**	**17,91**	**1**	**1,89**	**23**	**34,33**	**5**	**9,43**	**25**	**37,31**	**22**	**41,51**	**7**	**10,45**	**25**	**47,17**

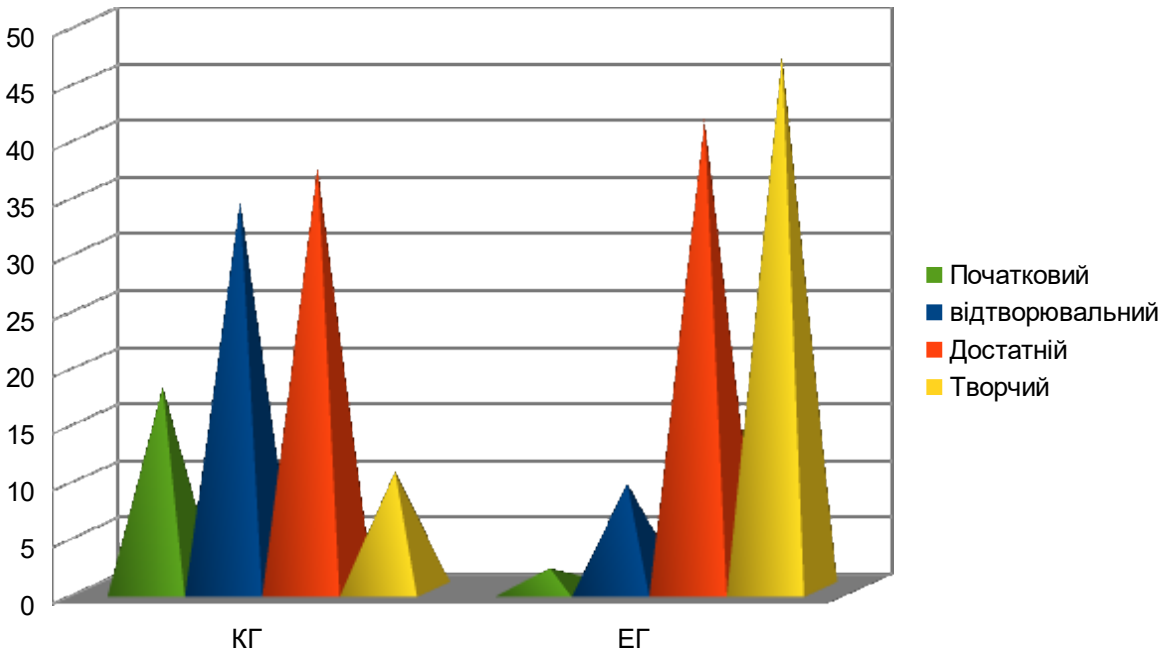


Рис. 3.10. Рівень сформованості компетентністно-проєктивного компонента на виконавсько-технологічному етапі формувального експерименту

Ми бачимо на діаграмі, що позитивні показники студентів ЕГ суттєво відрізняються у кращу сторону від показників КГ. Навпаки, негативні показники ЕГ набагато нижчі, ніж у КГ.

Третій етап — *дієво-творчий* — ми проводили, застосовуючи наступні методи:

- самоаналізу. Студенти оцінювали власні виступи та рівень підготовки до них. Пропонували шляхи вирішення складних та нестандартних творчих ситуацій;

- метод створення банку ідей. Студенти, при роботі над творами, фіксували всі ідеї, які у них виникали в інтерпретаційному плані. Цей метод трохи схожий на метод мозкового штурму, але має індивідуальний характер;

- метод мистецької інтеграції. Ми аналізували виступи сучасних солістів та гуртів та виявляли інтеграційні елементи кожного виступу;

- метод імпровізації. Цей метод ми використовували на заняттях з вокального та ансамблевого практикуму;

- креативний метод був у нас ключовим при формуванні третього показника на дієво-творчому етапі формувального експерименту.

Перший показник, готовність до саморозвитку у фаховому навчанні, ми формували задіючи різні форми навчання. При проведенні дискусій та обміну творчими враженнями від концертних виступів або після відвідування концертів та фестивалів, ми застосовували сучасні інтерактивні методи — вели діалоги зі студентами, проводили невеличкі диспути та ін. Після проведення всіх експериментальних дій ми запропонували студентам КГ та ЕГ провести семінар по темі “Координація слуху та голосу на початковому етапі вокального навчання”. Оцінювались оригінальність виступу, використання інтерактивних та сучасних комп’ютерних технологій, практичні поради координації голосового апарату, вільне поводження на сцені, вміння відповідати на раптові питання. При підготовці до семінару ми підтримували студентів обох груп порадами щодо теми виступу, яка є цікавою саме для цього студента, намагалися створити кращі можливості для творчої самореалізації кожного студента. І по закінченню

семінару ми заохотили студентів проаналізувати власні виступи, виділити сильні та слабкі сторони доповіді, показати шляхи виправлення помилок.

При розподілі студентів по рівням сформованості готовності до саморозвитку у фаховій діяльності ми оцінювали три етапи завдання: підготовку, сам виступ та самоаналіз. Виявилось, що на творчому рівні опинилися 11% студентів КГ та 43% студентів ЕГ. Вони вдало провели всі три етапи семінару, їх доповіді були цікавими, інформативними, підкріпленими прикладами. Ці студенти об'єктивно оцінювали власні творчі досягнення, аналізували помилки та пропонували шляхи їх вирішення.

Студенти достатнього рівня (35% КГ та 42% ЕГ) теж показали високий рівень підготовки до виступу, але сам виступ провели без достатньої впевненості, губилися, коли їм задавали складні питання. Вони не змогли об'єктивно провести самоаналіз власної діяльності та запропонувати шляхи подолання труднощів. Студенти, у яких ми визначили відтворювальний рівень (31% КГ та 13% ЕГ) змогли зробити доповідь лише за допомогою педагогів, при виступі почувалися дуже невпевнено, самоаналіз зробити не зуміли. На початковому рівні залишилося 23% студенті КГ та 2 % студентів ЕГ, які не впоралися із завданням, навіть із допомогою викладачів.

Другий показник, *адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань*, ми проводили на заняттях з таких фахових дисциплін, як Хорознавство, Теоретико-методичні основи вокального мистецтва. Проводились лекції та семінари по закріпленню навичок роботи по збору інформації, її аналізу та використання у вокальній виконавській діяльності. Всі ці дії ми демонстрували на прикладі аналізу вокальних та хорових творів та підготовки до підсумкової атестації. Для формування аналітичних вмінь ми запропонували студентам обрати вокальний або хоровий твір на власний розсуд та продумати проблематику, яку можна розкрити на прикладі цього твору. Це завдання отримали студенти як ЕГ так і КГ.

Тільки зі студентами ЕГ ми проводили додаткові заняття, використовуючи як новітні комп'ютерні технології, так і виїздні заняття у бібліотеки, архівні фонди та ін. На заняттях ми обговорювали питання визначення теми — шукали актуальні проблемні питання, пов'язані з темою, формулювали мету нашого дослідження, висували різні гіпотези. Наприклад, група студентів взяла тему "Щедрик — від історії до сучасності". Студенти проаналізували шляхи популяризації цього твору у різні часи та в різних країнах, розібрали різні інтерпретації цього твору, провели семантичний та музично-теоретичний порівняльний аналіз різних аранжувань і всі свої висновки доповіли нам на одному із занять з демонстрацією фрагментів цього твору, власними висновками та насамкінець виконали цей твір у власному аранжуванні.

Всі ці експериментальні дії дозволили нам підвищити рівень аналітичних умінь студентів при підготовці вокальних або хорових творів до сценічного виконання. Результати сформованості другого показника кардинально розрізнялися у студентів ЕГ та КГ. Якщо у ЕГ переважали творчій та достатній рівень, то у КГ більшість студентів опинилися на відтворювальному та початковому рівнях. Це пояснювалось тим, що саме аналітичним компетенціям у стандартній програмі приділяється не так багато навчального часу. Більш конкретні результати представлені у таблиці 3.7

Третій показник, *здатність до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями*, виявився самим цікавим для студентів у процесі формувального експерименту. Він передбачав практичну діяльність, а студентам саме цей вид навчання подобався. Тому й експериментальні дії проходили жваво і з зацікавленістю зі сторони студентів. З ЕГ ми відвідували відкриті заняття відомих вчителів музичного мистецтва, керівників творчих колективів, проводили порівняльний аналіз, пропонували власні ідеї роботи із вокальним твором. Також ми зі студентами прийняли участь у вокальному конкурсі у якості незалежного журі. Студентам було дано завдання розробити

наступні номінації: “найефектніший виступ”, “краща інтерпретація”, “емоційна феєрія”. Студенти із задоволенням прийняли участь у цьому заході. Всі дії обов’язково закінчувались обговоренням всіх дій, робились висновки, обговорювались подальші дії. Тому, коли ми дали завдання обом групам зробити власну інтерпретацію пісні “Ой, у лузі червона калина” і представити її з учнями (при проходженні виробничої практики) у концертному вигляді, майже всі студенти ЕГ запропонували цікаві виступи. Це була і пантоміма, і використання перкусії, і хореографічне втілення пісні. Студенти використовували різні музичні стилі, що дуже сподобалося і слухачам і виконавцям. Тому і результати виявились наступні: творчий рівень — 53% ЕГ та 21% КГ, достатній рівень — 43% ЕГ та 38% КГ, відтворювальний рівень — 4% ЕГ та 32% КГ. На початковому рівні залишилося 11% КГ.

Рівень сформованості третього, діяльнісно-креативного, компонента на третьому, дієво-творчому, етапі формувального експерименту (67 осіб КГ, 53 особи ЕГ)

Таблиця 3.7

Показники / рівні	початковий				відтворювальний				достатній				Творчий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	О	%	о	%
Готовність до саморозвитку у фаховому навчанні	15	22,39	1	1,89	21	31,34	7	13,21	23	34,33	22	41,51	8	11,94	23	43,39
Адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань	21	31,34	0	0	23	34,33	6	11,32	16	23,88	23	43,39	7	10,45	24	45,29
Здатність до інтерпретування	7	10,45	0	0	21	31,34	2	3,77	25	37,31	23	43,39	14	20,9	28	52,84

музичних творів у роботі з учнями																
Середня вагова	**14**	**20,9**	**0**	**0**	**22**	**32,84**	**5**	**9,43**	**21**	**31,34**	**23**	**43,39**	**10**	**14,92**	**25**	**47,18**

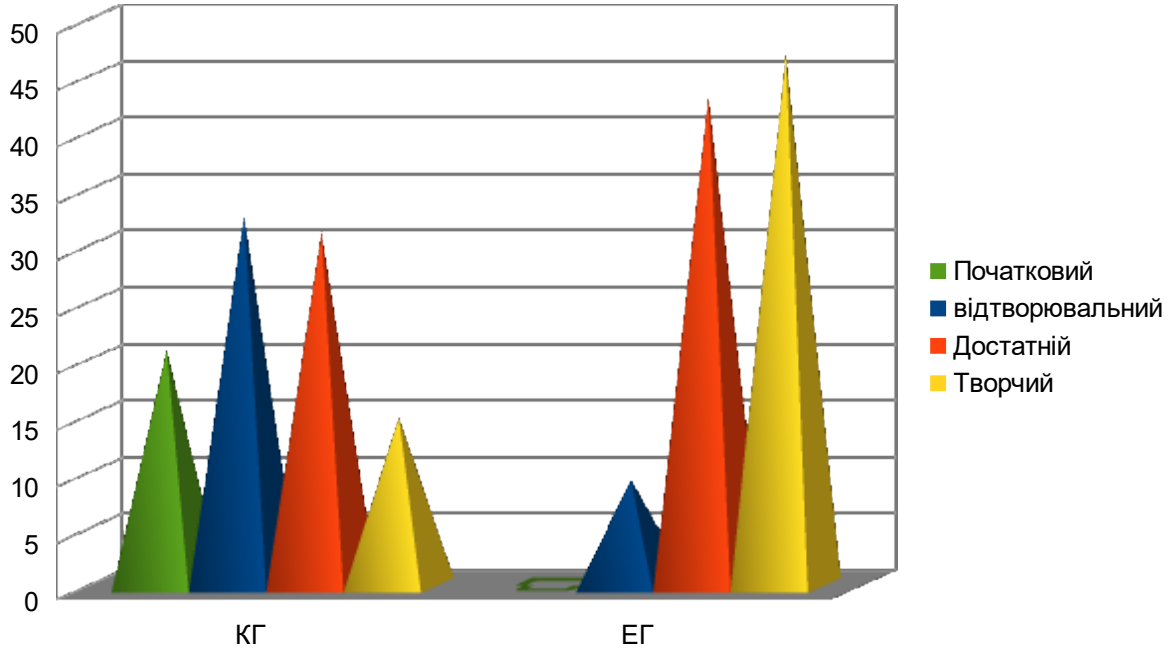


Рис. 3.11. Рівень сформованості діяльнісно-креативного компонента на дієво-творчому етапі формувального експерименту

Як ми бачимо з діаграми, показники ЕГ суттєво відрізняються у позитивну сторону від показників КГ. Так, творчий рівень у ЕГ більше на 32%, достатній — більше на 12%. Відтворювальний рівень у ЕГ менше на 23%, а початковий — на 21%.

Підсумовуючи проведення формувального етапу експерименту, ми зробили загальну таблицю та діаграму, для того, щоб більш показово побачити результати наших експериментальних дій.

Рівень сформованості третього, діяльнісно-креативного, компонента на третьому, дієво-творчому, етапі формувального експерименту (67 осіб КГ, 53 особи ЕГ)

Таблиця 3.8

компоненти/ рівні	початковий				відтворювальний				достатній				творчий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	О	%	о	%	О	%	о	%
Пізнавально-орєнтаційний	14	20,9	1	1,89	20	29,85	6	11,32	26	38,81	26	49,06	7	10,44	20	37,73
Компетентнісно-проєктивний	12	17,91	1	1,89	23	34,33	5	9,43	25	37,31	22	41,51	7	10,45	25	47,17
Діяльнісно-креативний	14	20,9	0	0	22	32,84	5	9,43	21	31,34	23	43,39	10	14,92	25	47,18
Середня вагова	**13**	**19,4**	**1**	**1,89**	**22**	**32,84**	**5**	**9,43**	**24**	**35,82**	**24**	**45,27**	**8**	**11,94**	**23**	**43,39**

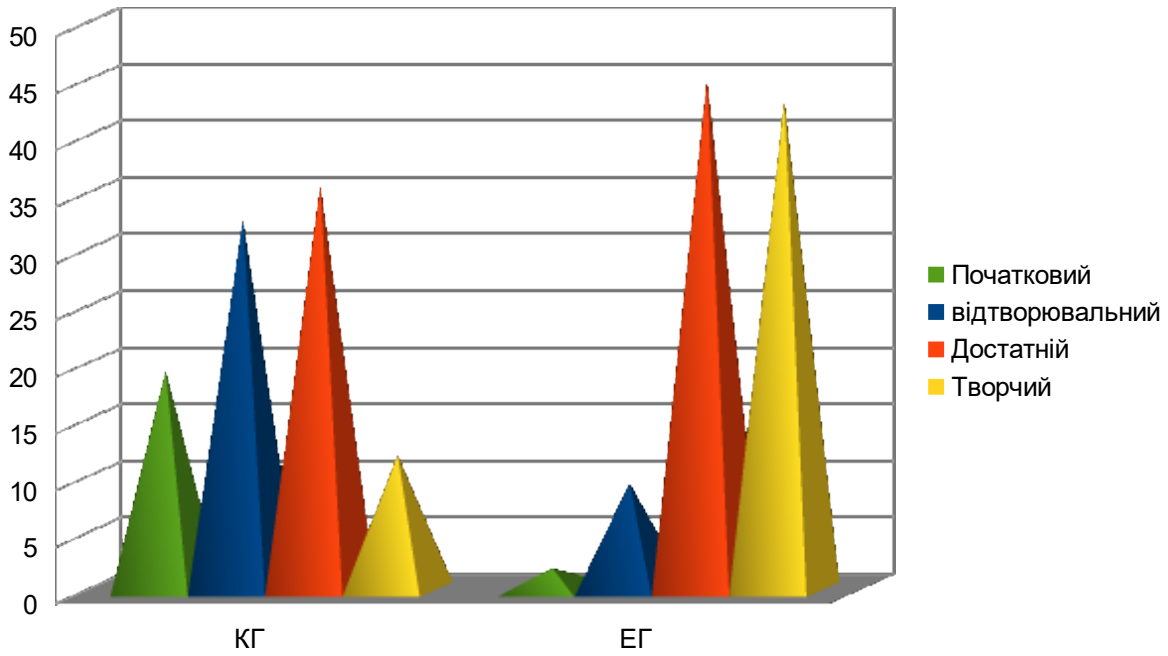


Рис. 3.12. Рівень сформованості діяльнісно-креативного компонента на дієво-творчому етапі формувального експерименту

Контрольний етап ми провели після отримання результатів формувального експерименту і порівняли результати росту показників нашого дослідження.

Так, порівнюючи результати сформованості першого, пізнавально-орієнтаційного, компонента після констатувального та формувального етапів нашого експерименту ми прийшли до висновку, що наші експериментальні дії з ЕГ дали гарні результати сформованості особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. Як видно з діаграми 3.12.а, початковий рівень ЕГ знизився на 24,54%, відтворювальний рівень став менше на 37,41%. Проте позитивні рівні мали певний ріст: достатній - на 34,09%, а творчій — на 27,86%.

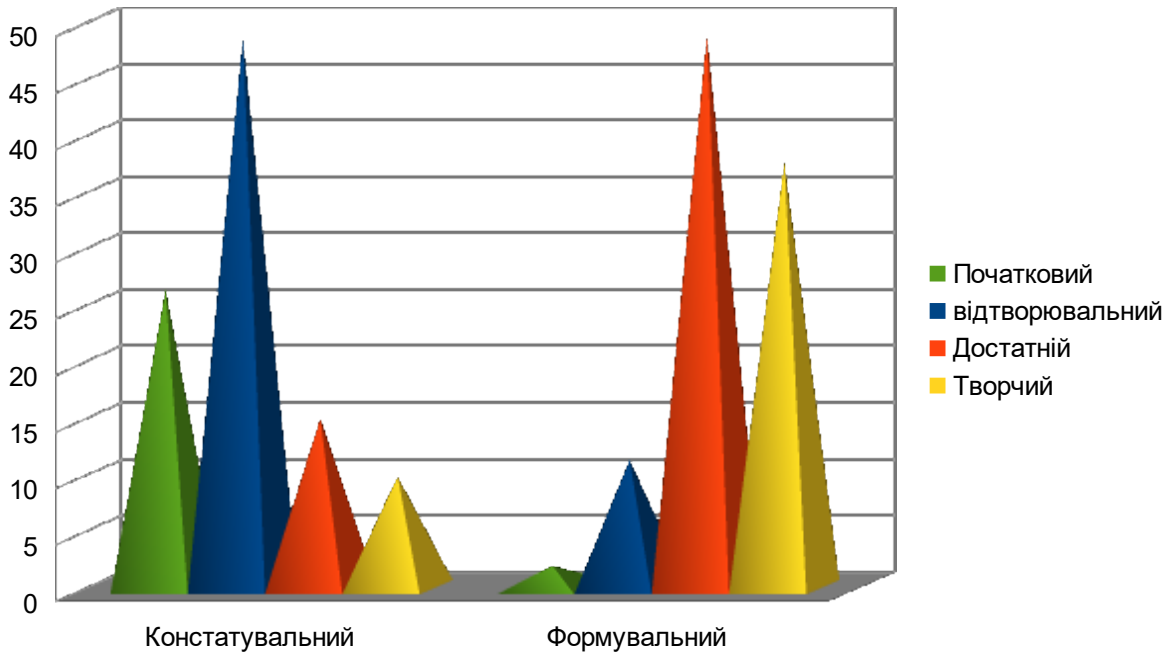


Рис. 3.12а. Порівняльна характеристика констатувального та формувального етапів експерименту в експериментальній групі

Результати КГ не такі позитивні. Початковий рівень зменшився всього на 5,53%, а відтворювальний — на 18,88%. Також незначними були і позитивні результати. Достатній рівень підвищився на 23,84%, а творчий — всього на 0,57%. Показово результати представлені у діаграмі 3.12.б.

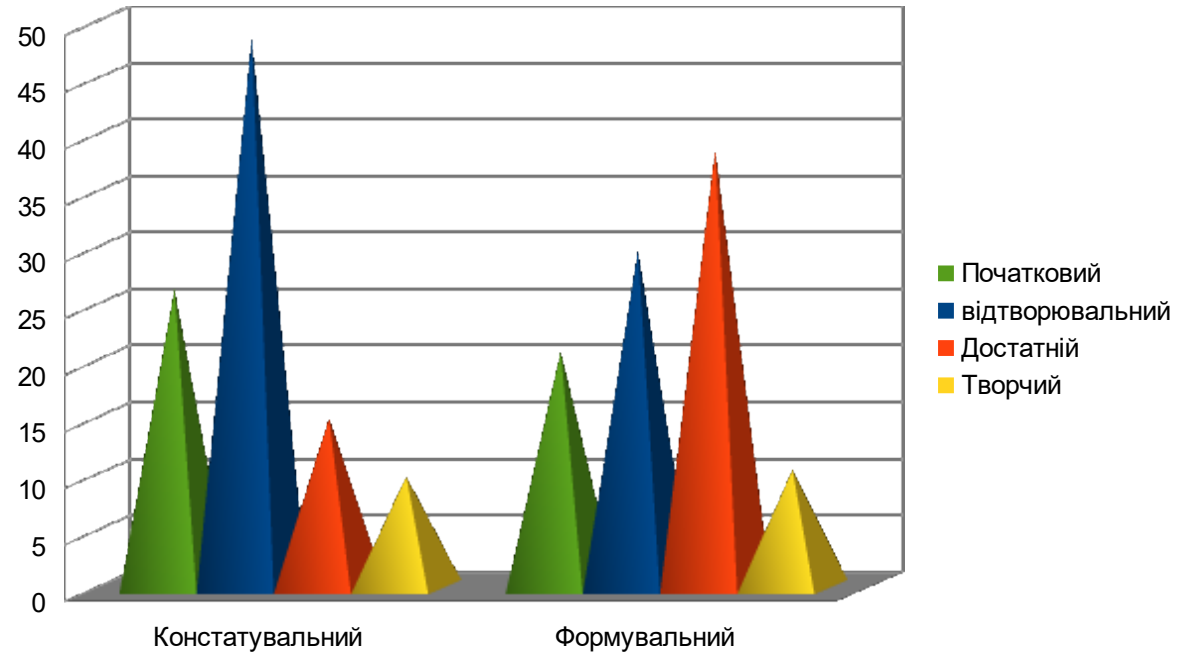


Рис. 3.12б. Порівняльна характеристика констатувального та формувального етапів експерименту в контрольній групі

Ми порівняли результати сформованості другого компонента, компетентнісно-проєктивного, після констатувального та формувального етапів експерименту.

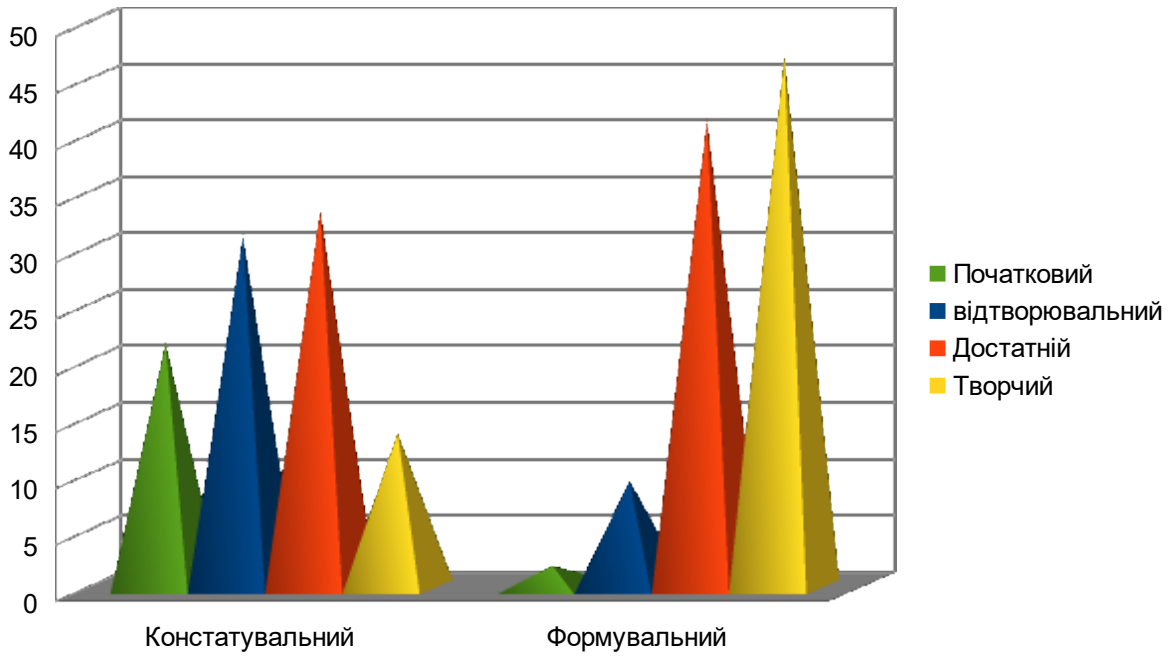


Рис. 3.13а. Порівняльний аналіз сформованості компетентнісно-проєктивного компонента в експериментальній групі

Результати сформованості здатності студентів факультетів мистецтв до проєктування у творчо-виконавській діяльності у ЕГ показали доцільність використання наших експериментальних методів у навчальному процесі. Так, початковий рівень сформованості знизився на 19,77%, відтворювальний став менше на 21,78%. Достатній рівень став вище всього на 8,07%, але творчій рівень зріс на 33,48%. Всі дані показано в діаграмі 3.13.а

Результати сформованості другого компонента у КГ якісно набагато нижчі. Показники майже не змінилися, а іноді і погіршилися. Так, початковий рівень у КГ зменшився на 3,75%, відтворювальний, навпаки, збільшився на 3,12%. Достатній рівень збільшився на 3,87%, творчий став нижче на 3,24%. Ми бачимо певний регрес у сформованості другого компонента. Детально результати бачимо на діаграмі 3.12.б

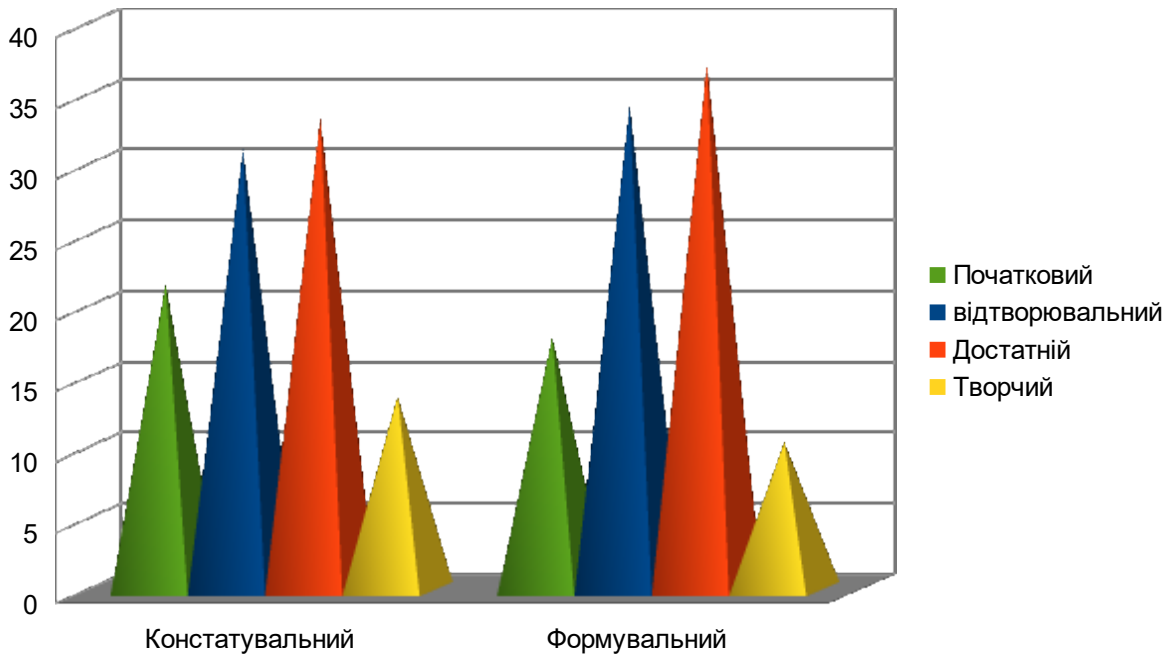


Рис. 3.13б. Порівняльний аналіз сформованості компетентнісно-проєктивного компонента в контрольній групі після проведення формувального експерименту

Ми проаналізували та порівняли результати сформованості третього, діяльнісно-креативного, компонента після констатувального та формувального етапів експерименту. Рівень сформованості здатності до створення креативного середовища у процесі збагачення суб'єктів навчання у студентів ЕГ значно виріс. Так, творчий рівень виріс на 37,%, достатній збільшився на 29,06%. Відтворювальний рівень знизився на 43,44%, а початковий зник зовсім (знизився на 22,92%), що демонструє діаграма 3.14.а.

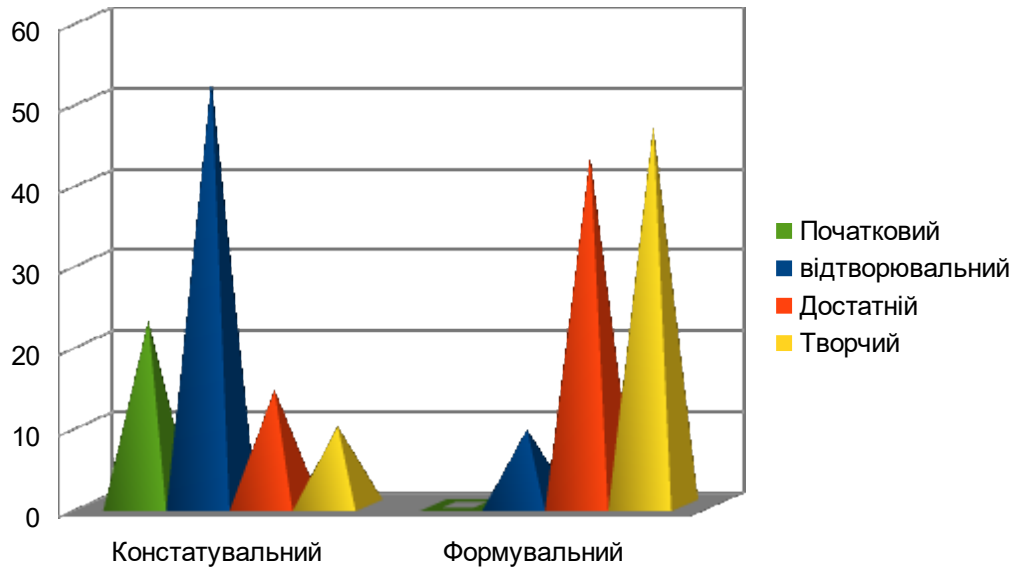


Рис. 3.14а. Порівняльний аналіз сформованості діяльнісно-креативного компонента в експериментальній групі

Показники студентів контрольної групи змінилися несуттєво. Так, творчий рівень зріс на 5,04%, достатній рівень зріс на 17.01%, відтворювальний рівень зменшився на 20,01%, початковий рівень знизився на 2,02%.

Показово це виглядає на діаграмі 3.14.б.

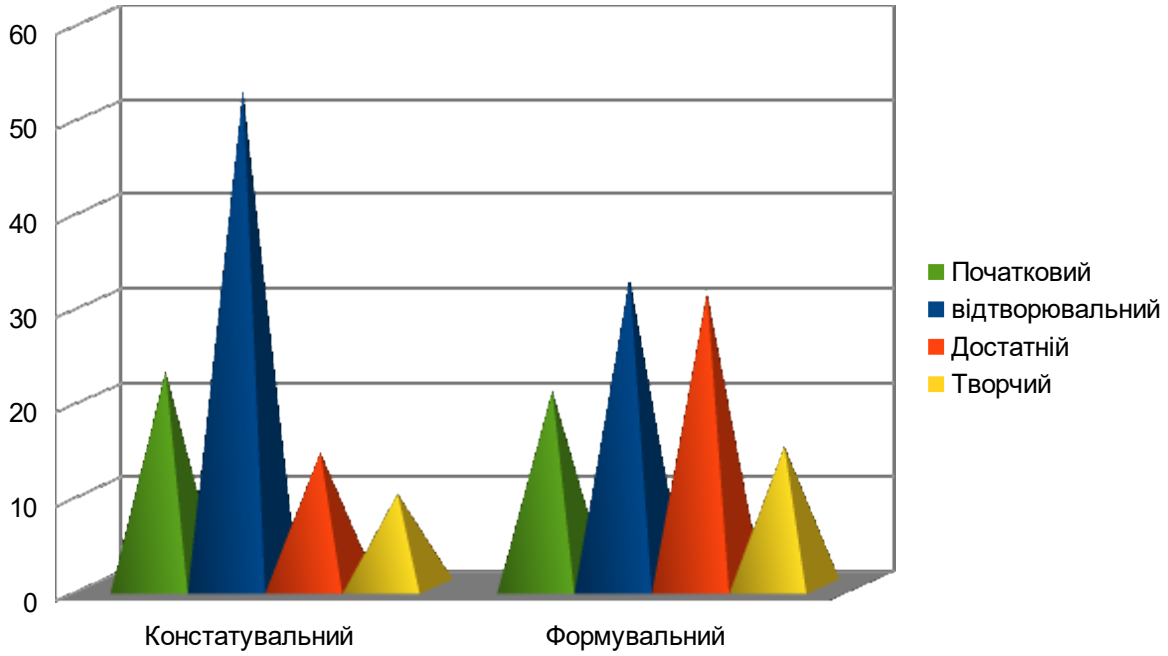


Рис. 3. 14б. Порівняльний аналіз сформованості діяльнісно-креативного компонента в контрольній групі

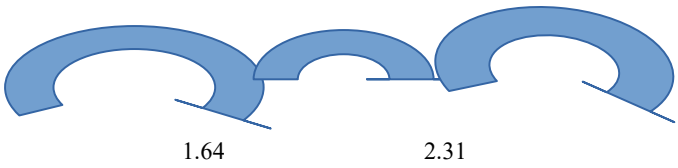
Остаточна перевірка позитивного рівня сформованості умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання була проведена нами математичними методами, а саме - критерієм Фішера.

Результати автоматичного розрахунку

Таблиця 3.9

Групи	"Є ефект": завдання вирішено	"Немає ефекту": завдання не вирішене	Суми
	Кількість піддослідних	Кількість піддослідних	
1 група	32 (47,8%)	35 (52,2%)	67 (100%)
2 група	47 (88,7%)	6 (11,3%)	53 (100%)

Вісь значущості: зона незначущості ? зона значущості



Відповідь: $\varphi^*_{емп} = 5,06$

Отримане емпіричне значення φ* знаходиться у зоні значущості. H_0 відкидається

Статистичні методи перевірки ефективності методик формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання довели правомірність використання саме цих методів.

Висновки до третього розділу

Проведена дослідно-експериментальна робота з формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання дозволила дійти таких висновків:

- у процесі констатувальної роботи визначені рівні формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, а саме: початковий, відтворювальний, достатній, творчий, яким наданий якісний і кількісний характер. Результати проведеної роботи виявили, що сформованість умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання недостатня для позитивного результату навчального процесу.

- формувальний експеримент мав три етапи: інформаційно-пізнавальний, виконавсько-технологічний та дієво-творчий, які й допомогли у проведенні експериментальних дій по формуванню умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. Перший етап - інформаційно-пізнавальний - був спрямований на підвищення ступеню особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального

навчання. На цьому етапі ми застосовували методи зацікавлення, концептуально-порівняльного аналізу різних видів репетиційної роботи над вокальними творами, педагогічного моделювання творчих ситуацій, узагальнення емпіричного матеріалу з проблем підготовки вчителів музичного мистецтва та ілюстративний метод, тощо. Другий етап нашого експериментального дослідження - виконавсько-технологічний - проводився на таких навчальних дисциплінах, які мали виконавський аспект: Сольний спів, Вокальний ансамбль, Практикум роботи з хором, спецкурси та виробнича педагогічна практика. Для цього ми використовували наступні методи: системно-структурного аналізу ансамблевої роботи над вокальним твором, тренінги, конференц-бесіди, метод експертних оцінок, метод проєктів, тощо. Третій етап - дієво-творчий - ми проводили, застосовуючи наступні методи: самоаналізу (студенти оцінювали власні виступи та рівень підготовки до них. Пропонували шляхи вирішення складних та нестандартних творчих ситуацій); метод створення банку ідей (респонденти, при роботі над творами, фіксували всі ідеї, які у них виникали в інтерпретаційному плані. Цей метод схожий на метод мозкового штурму, але він мав індивідуальний характер); метод мистецької інтеграції (студенти аналізували виступи сучасних солістів та гуртів та виявляли інтеграційні елементи кожного виступу); метод імпровізації (респонденти цей метод використовували на заняттях з вокального та ансамблевого практикуму); креативний метод був ключовим при формуванні третього показника на дієво-творчому етапі формувального експерименту.

- упровадження розробленої експериментальної моделі формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної роботи, проведення формувального експерименту засвідчило ефективність цієї методики. Аналіз та порівняння статистичних результатів формувального та контрольного експериментів засвідчили, що розроблена методика формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної роботи є ефективною і може бути у повному обсязі або частково екстрапольована.

Перелік використаних джерел до третього розділу

1. Андрущенко В.П. Мистецька освіта в системі формування педагога XXI століття. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип. 1 (б). К.: НПУ, 2004. С. 3-5.

2. Артюшина М.В., Радченко М.І. Умови запровадження інноваційного навчання. Формування психолого-педагогічної компетентності вчителів: тренінг-курс для викладачів вищих навчальних закладів. За ред. Л.О. Савенкової, І.М. Романової. К.: НТЕУ, 2011. С. 129-143.

3. Батечко Н.Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 707 с.

4. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навчальний посібник. Одеса: Ранок, 2000. 148 с.

5. Експериментальна робота з формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (17). https://doi.org/10.5281/zenodo.16257131.

6. Ван Яньлі. Констатувальний етап експериментальної роботи з формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв. The ascertaining stage of experimental work on the formation of ensemble singing skills of students of the faculties of arts. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 1(65), 2025. doi: 10.26886/2520-7474.1(65)2025.2 С. 48-63.

7. Гомонюк В.О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення. Materialy IX Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Europejska nauka XXI powieka - 2013». Volume 22: Psychologia i socjologia. Politologija. – Przemisl: Nauka i studia, 2013. S. 21–26.

8. Грись А.М., Максименко М.Ю., Моторна Т.М. Емоційні чинники самоактуалізації як механізм активізації особистісних ресурсів. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. XI:Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 18-2018.

9. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: Навч. посібник. Рівне: РДГУ, 2001. 233 с.

10. Жигірь В.І., Чернега О.А. Професійна педагогіка: Навч. посіб. За ред. М.В. Вачевського. К.: ТОВ «Кондор», 2012. С. 214.

11. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників. Практична психологія та соціальна робота, 2003. № 9-10. С. 74–83.

12. Занюк С.С. Психологія мотивації: [навч. посібник]. К.: Либідь, 2002. – С. 6-9.

13. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. Суми: ВВП " Мрія – 1" ЛТД, 1999. 92 с.

14. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.

15. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. О.О.Біла, Т.Р.Гуменникова, Я.В.Кічук та ін.; Наук. ред., упорядкув. Н.В. Кічук; Півден. наук. центр АПН України. Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. Ізмаїл, 2007. 235 с.

16. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989.

17. Кузікова С.Б. Аналіз чинників саморозвитку особистості в ракурсі функціонального напрямку в психології. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. За ред. С.Д. Максименка. Том X. Частина 4. К., 2008. 682 с. С. 298-307.

18. Лінь Хай. Врахування особливостей виконавської діяльності у процесі підготовки диригентів хору. Наука і сучасність: Зб. наук праць НПУ імені М.П. Драгоманова. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Т. 56. С. 107-113.

19. Міляєва В. Р. Формування фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка, 2011. 298 с.

20. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація. О.Г. Мороз , В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. К. : ІЗМН, 1997. 168 с.

21. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Семенова А.В. та ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. [2-ге вид.]. К. : Знання, 2005. 399 с.

22. Потребісно-мотиваційна підсистема. Психологія : підручник. Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін., за ред. Ю.Л. Трофімова. 4-те вид., стереотип. К.: Либідь, 2003. 560 с.

23. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навч. посіб. За ред. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової. К.: КНЕУ, 2007. 184 с.

24. Самоактуалізація. Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/ Самоактуалізація.

25. Стаднік Н. Формування готовності майбутнього вчителя до виховання молодших школярів. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(2). С. 326-332. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2013_28_2_63.

26. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : Автореф. дис. докт. пед. н. : 13.00.04. − К. : Інститут ПППО, 1997.−54 с.

27. Яремчук Н.Я. Особливості розвитку суб'єктної активності майбутнього педагога як складової готовності до виховної діяльності. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2009. № 5 С.127-131.

28. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720.

29. Tkach, M., Kozyr, A., Mymryk, N. Holubytska and I. Khomych. *Journal of Educational Technology Development and Exchange* (JETDE). № 2. (2025). Effectiveness of multimodal communicative practices in higher artistic education: An analysis of contemporary approaches. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 18(1), 240-260. https://doi.org/10.18785/jetde.1801.13 (2025). Scopus.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення та представлено нове вирішення проблеми формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної авторської методики. У результаті дослідження отримано наступні висновки.

1. У результаті аналізу науково-методичної літератури та практики з'ясовано, що однією з актуальних проблем сьогодення є формування умінь ансамблевого співу є одним із фундаментальних сегментів процесу фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. До основних умінь ансамблевого співу, що формуються у процесі вокального навчання, відносимо: уміння слухового сприйняття та інтонування; уміння синхронізації ритму та темпу; тембральні уміння - уміння вокаліста корегувати тембр та силу власного голосу відповідно до загального звучання; уміння рольової взаємодії - уміння вокаліста виконувати як сольну партію, так і підтримуючу роль в ансамблевому виконанні; відчуття фразування та артикуляційно-дикційні уміння, що включають єдину манеру формування голосних і приголосних, злагоджене використання різноманітних артикуляційних прийомів, злагоджене логічне формування музичної фрази, правильне розподілення дихання; уміння емоційно-виразного виконання, що забезпечує максимально повне розкриття емоційно-образної сфери музичного твору в процесі спільного виконання.

2. У дослідженні уміння ансамблевого співу визначено, як здатність до використання спеціальних знань та навичок у досягненні художньої єдності при спільному виконанні й врівноваженості та злагодженості всіх компонентів виконання. Аналіз всієї палітри умінь ансамблевого співу, які мають бути сформовані в студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання доводить, що означені уміння тісно пов'язані між собою і відокремити їх на практиці одне від одного неможливо. Уміння ансамблевого співу розглядається

нами через призму індивідуально-творчого, рефлексивно-ціннісного, діяльнісно-прогностичного.

3. За результатами дослідження розроблена структура ансамблевих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яка охоплює: *пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-проективний та діяльнісно-креативний компоненти. Пізнавально-орієнтаційний* компонент у вокальному навчанні забезпечує формування усвідомленого підходу майбутніх викладачів музичного мистецтва до вокального навчання, розвиток їх музично-естетичного мислення, прагнення до придбання знань, умінь та навичок у сфері вокального мистецтва та охоплює сферу знань щодо вокальної техніки, музично-теоретичну підготовку, знайомство з історією вокального мистецтва**,** аналітичні навички, практичне застосування знань. *Компетентнісно-проєктивний* компонент відображає здатність студентів застосовувати свої навички, уміння та знання для досягнення практичних цілей у процесі навчання та вирішення творчих завдань у вокальній діяльності, забезпечує формування компетентностей, які дають змогу студентам реалізовувати та проєктувати власну творчість у музично-виконавській сфері. *Діяльнісно-креативний* компонент відображає здатність студента до самовираження, генерування музично-виконавських ідей та втілення їх у творчих проєктах. Цей компонент охоплює ті аспекти вокального навчання, які сприяють реалізації майбутніми викладачами музичного мистецтва своїх творчих здібностей через практичну діяльність. Діяльнісно-креативний компонент відіграє ключову роль у становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва як творчої особистості, що здатна реалізувати свій потенціал у вокальному мистецтві.

4. Розроблено критеріально-показниковий аналіз формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва. Критерієм пізнавально-орієнтаційного компонента ми висуваємо ступінь особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. Показники: прояв мотивації до здійснення вокальної діяльності, позитивне ставлення до фахової роботи з учнями, потреба у фаховому самовираженню.

Критерієм компетентнісно-проєктивного компонента обрано міру здатності студентів факультетів мистецтв до проєктування у творчо-виконавській діяльності. Показники: опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями, прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності, уміння розширювати мистецькі знання, уміння і навички. Критерієм діяльнісно-креативного компонента нами визначено ступінь здатності до створення креативного середовища у процесі збагачення суб'єктів навчання. Показники: готовність до саморозвитку у фаховому навчанні, адекватність аналітичних засобів у втіленні набутих студентами факультетів мистецтв вокальних знань, здатність до інтерпретування музичних творів у роботі з учнями.

У процесі констатувальної роботи визначені рівні формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, а саме: початковий, відтворювальний, достатній, творчий, яким наданий якісний і кількісний характер. Результати проведеної роботи виявили, що сформованість умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання недостатня для позитивного результату навчального процесу.

5. Обгрунтована система принципів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування умінь ансамблевого співу, який здійснений на основі забезпечення принципу національної спрямованості у вокальній діяльності, принципу орієнтації на аксіологічні цінності у вокальному навчанні та принципу спонукання до творчо-рефлексивного усвідомлення вокальних творів. Педагогічними умовами формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання обрано: активізацію пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання медійних засобів; актуалізацію вольових зусиль фахівця на досягнення самореалізації в навчальній діяльності; стимулювання студентів до вокально-виконавських інтерпретацій. Розроблено *методичну модель* формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи,

основні принципові положення мистецького навчання, компонентну структуру означеного феномена, їх критерії та показники; педагогічні умови, етапи педагогічної роботи, ефективні методи формування ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання, що разом становить повний технологічний цикл.

6. Розроблена поетапна методика проведення дослідно-експериментальної роботи, а саме: інформаційно-пізнавальний, виконавсько-технологічний та дієво-творчий етапи, які й допомогли у проведенні експериментальних дій по формуванню умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

7. Експериментальна перевірка ефективності запропонованої авторської методики формування умінь ансамблевого співу студентів проходила поетапно. На першому етапі - інформаційно-пізнавальному – були вирішенні питання підвищення ступеню особистісного усвідомлення студентів факультетів мистецтв до вокального навчання. На другому етапі експериментального дослідження - виконавсько-технологічному були використовуванні наступні методи: системно-структурного аналізу ансамблевої роботи над вокальним твором, тренінги, конференц-бесіди, метод експертних оцінок, метод проєктів, тощо. Третій етап - дієво-творчий – був підпорядкований фаховим виконавським компетенціям, які нами використовувалися для якісного формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання. Аналіз та порівняння статистичних результатів формувального та контрольного експериментів засвідчили, що розроблена методика формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної роботи є ефективною і може бути у повному обсязі або частково екстрапольована.

ДОДАТОК А

Анкета «Виявлення рівня прагнення до професійної самореалізації у фаховій діяльності»

1. Навчаюсь зосереджено та відвідую пари:

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

2. Коли виконую твори іноземною мовою, роблю переклад, щоб розуміти ідейний зміст твору:

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

3. Я поповнюю власний запас фахової термінології:

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

4. Я знаю вимоги щодо охорони голосу під час освітнього процесу

- досконало;
- достатньо частково;
- маю епізодичне уявлення;

- не знаю

5. У різних непередбачуваних творчих ситуаціях реагую спокійно і без паніки

- постійно;
- майже завжди;
- залежно від ситуації;
- іноді;
- ніколи.

6. Здійснюю освітній процес на практиці з урахуванням психологічних особливостей учнів різного шкільного віку

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

7. Дотримуюсь педагогічної етики, творчої комунікації, сприймаю кожну дитину такою, якою вона є

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

8. Мотивую себе до різних видів навчальної діяльності — виконавської, лекційно-практичної, самопідготовчої

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;

- ніколи

9. Планую свій вільний час

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

10. При підготовці до занять використовую не лише підручники та посібники, але й інформацію зі ЗМІ, Інтернет-мережі та ін.

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

11. Намагаюся опанувати різні види фахової діяльності - комунікативної, дослідницької, проєктної, ігрової, навчальної

- постійно;
- майже завжди;
- часто;
- іноді;
- ніколи

ДОДАТОК Б

Тренінг “Психологічна готовність до вокальної діяльності”

Мета тренінгу: зняття емоційної напруги до та під час концертного виступу; формування психологічної готовності до вокальної діяльності в цілому; профілактика синдрому емоційного вигорання (СЕВ) у виконавській та педагогічній діяльності.

Форма проведення тренінгу – коло, прийняття зручного положення тіла під час релаксації.

Вправа: Кольоровий настрій. Студенти обирають колір, який вони відчувають при роботі над вокальним твором “Чорнобривці”:

- синій: студент спокійний, але потребує відпочинку, він емоційно стабільний, задоволений своєю роботою, глибоко відчуває ідейний задум твору;

- зелений: студент докладає зусиль при роботі з твором, працює напружено, він прагне до самовираження та успіху, прагне самостійно долати виконавські труднощі;

- червоний: при роботі над твором студент виявляє активність, прагне до лідерства, проявляє ініціативність у розробці інтерпретації твору;

- жовтий: студент вважає роботу над твором легкою, працює розслаблено, прагне до новизни в інтерпретуванні твору;

- фіолетовий: студент вразливо та емоційно реагує на зауваження викладачів, має добру інтуїцію у творчій роботі, повністю віддається емоціям при виконанні твору;

- коричневий: студент шукає легкі шляхи вирішення творчих проблем, спокійно реагує на зауваження;

- чорний: у студента присутній дух заперечення, він відмовляється від допомоги при вирішенні складних творчих ситуацій, уникає стороннього впливу, щоб не дати переконати себе;

- сірий: студент пасивний, не приймає участь у колективних діях, намагається уособитися, уникає яких би то не було стимулів.

ДОДАТОК В

ОСНОВНІ ПУБЛІКАЦІЇ АВТОРА

Статті у фахових виданнях України

1. Ван Яньлі. Структурні особливості формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання. Мистецька освіта та розвиток творчої особистості. Вип. 4, 2024. Рівне: РДГУ. Видавничий дім «Гельветика». С. 17-21.

2. Ван Яньлі. Наукові підходи до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: інноваційний вимір. Академічні візії (44). 2025.

3. Ван Яньлі. (2025). Експериментальна робота з формування умінь ансамблевого співу майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (17). https://doi.org/10.5281/zenodo.16257131

Праці апробаційного характеру

4. Ван Яньлі. Констатувальний етап експериментальної роботи з формування умінь ансамблевого співу студентів факультетів мистецтв. The ascertaining stage of experimental work on the formation of ensemble singing skills of students of the faculties of arts. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 1(65), 2025. doi: 10.26886/2520-7474.1(65)2025.2 С. 48-63.

5. Ван Яньлі. Компетентнісний напрям формування комунікативної культури майбутніх учителів музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 255-257.

6. Ван Яньлі. Забезпечення принципу національної спрямованості у виконавській діяльності студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 145-147.