

Міністерство освіти і науки України
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК: 378.011.3-051:78:7.071.2(043.3/.5)

ГО СЯОФЕН
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-
ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИМ ПІДХОДОМ

01 – Освіта/Педагогіка

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

Го Сяофен

Науковий керівник – Осадча Тетяна Всеволодівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2023

Го Сяофен. *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом*. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2023.

Анотація

У дисертації порушується питання підготовки майбутніх учителів музики до різновекторної та багатофункціональної фахової діяльності в тих її аспектах, які пов'язані з вокальними формами музикування.

Актуальність дослідження зумовлена наявністю суперечностей, які виникають у процесі паралельного оволодіння здобувачами вокальних навичок сольного й хорового співу, що пояснюється суттєвими відмінностями вокально-фонаційної техніки та виконавської манери індивідуального, камерно-концертного вокального й колективно-хорового виконавства. Важливість дослідження означеної проблеми пояснюється її недостатньою усвідомленістю педагогічною спільнотою та нерозробленістю в науково-методичній літературі.

За результатами аналізу наукових джерел з'ясовано, що фахова діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язана зі співом, охоплює різноманіття завдань, вирішення яких впливає на формування вокально-виконавських, диригентсько-хорових і методико-практичних компетентностей. На засадах студіювання наукових праць та узагальнення практичного досвіду сучасних учителів музичного мистецтва виокремлено різновиди музично-педагогічної діяльності, у реалізації яких вокальна підготовка фахівця відіграє вирішальну роль та визначено їх функціональну спрямованість. До головних функцій, у яких спів відіграє суттєву роль, віднесено: вокально-просвітницьку функцію, на реалізацію якої спрямовується виконавсько-співоча діяльність учителя на музичних заняттях і в позакласних

музично-виховних заходах; вокально-формувальну функцію, сутність якої полягає в навчанні школярів співу та змістово-виразного виконання пісенного репертуару і здатності до художньо-творчої самореалізації; функцію розвивально-освітнього спрямування, яка полягає в удосконаленні в учнів у процесі навчання співу музичних здібностей і формуванні елементів музичної грамотності; позакласну організаційно-виховну функцію, завданням якої є залучення учнів різного віку до музично-гурткової роботи, зокрема – до участі в гуртках сольного, ансамблевого й хорового співу – у вільний від занять час, зокрема – і в позашкільній роботі, а також у системі неформальної музичної освіти.

Узагальнення праць провідних фахівців у галузі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволило сформулювати сутність поняття *підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової і диригентсько-хорової діяльності*, під якою розуміється освітній процес, що ґрунтується на створенні необхідних педагогічних умов і застосуванні ефективної методики паралельного формування у здобувачів вищої освіти навичок сольного й хорового співу та сприяє засвоєнню методики формування співочих навичок в учнів і їхньої здатності до особисто-творчої самореалізації в означених видах музикування.

Визначено структуру підготовленості майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, яка складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-кумулятивного, виконавсько-стильового, фахово-творчого компонентів.

Акцентовано, що підготовка майбутніх фахівців до виконання цих завдань відбувається, відповідно до освітньо-професійної програми здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та згідно з навчальним планом, у комплексі дисциплін вокального й диригентсько-хорового циклів, при чому в широкій практиці методи вокальної підготовки майбутніх фахівців далеко не завжди набувають узгодженості та скорельованості.

Зазначено, що, крім того, студенти нерідко самотійно застосовують і манеру співу, наближену до естрадної, зокрема, у виконанні шкільного репертуару або під час музичного дозвілля. Приділено увагу існуванню іншого вектору означеної проблеми, пов'язаного з набуттям співаками майстерності втілення художньо-образного змісту різностильового вокального репертуару. Адже виконання творів, відмінних за історико-культурними, національними виконавськими традиціями потребує від фахівців володіння різними співочими манерами, які інколи кардинально відрізняються між собою за типом дихання, звукоутворення, звуковедіння та способами застосування вокально-виразних засобів утілення художнього сенсу творів.

Звернення до теорії формування рухових, зокрема, вокально-рухових, навичок дозволило дійти висновку, що некероване, стихійне й неусвідомлене поєднання декількох співочих манер призводить до суттєвого ускладнення й уповільнення процесу формування у здобувачів вокальних навичок, а також породжує проблеми в досягненні майбутніми вчителями належної виконавської майстерності, надійності й вокально-методичної грамотності. Сутність проблем, які виникають у цьому процесі, конкретизовано з позиції теорії формування практичних (зокрема – вокально-виконавських) навичок, представленої у працях науковців у галузі фізіології, психофізіології, психології та педагогіки. З погляду означеної теорії, засвоєння рухових навичок суб'єктом діяльності забезпечується багаторазовим повторенням і вдосконаленням одноманітних рухів, поступовим позбавленням від залишкових дій та закріпленням у пам'яті їх найбільш ефективних і досконалих варіантів. Завдяки цьому відбувається засвоєння еталонних рухових дій та їх автоматизація.

Доведено, що стихійне, методично не забезпечене суміщення процесу формування різноманітних рухово-виконавських навичок вступає у протиріччя з принципами й алгоритмами їх формування та суттєво знижує ефективність освітньо-формуального процесу, негативно впливаючи на точність, швидкість і міцність утворення та здатність застосувати їх у різних контекстах, без порушення базових вимог щодо їх якості. Аналіз специфіки сутнісних

характеристик сольної та вокально-хорової манери, деталізація відмінностей співочо-виконавської техніки сольного й колективно-хорового різновидів інтонування дозволили схарактеризувати проблеми й нагальні завдання, які виникають у процесі паралельного оволодіння різними вокально-виконавськими манерами.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що різноманіття педагогічних ситуацій, у яких учитель музики потребує застосування вокальних умінь, потребує усвідомлення існуючої проблеми всіма учасниками освітнього процесу, цілеспрямованого формування в майбутніх фахівців здатності до оволодіння різними виконавськими манерами й техніками та вміння їх гнучко і творчо застосувати, відповідно до різних педагогічних контекстів і стилевих особливостей репертуару.

Обґрунтовано звернення до комплексу наукових підходів для розроблення методики підготовки майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, а саме: поліфункціонального як наскрізного, рефлексивного, інтегративного, технологічного, інноваційного.

Значущість застосування поліфункціонального підходу зумовлена багатовекторністю вокально-професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та прагненням надати більшої ефективності й динамічності освітньому процесу шляхом узгодження мети, кореляції змісту й методів вокальної та хорової підготовки здобувачів, визначення суттєвих споріднених і відмінних особливостей між сольними й колективно-виконавськими вокальними навичками та налагодження міждисциплінарної координації у формуванні у здобувачів вміння їх гнучко та творчо застосувати відповідно до потреб мінливої педагогічної дійсності.

Визначено педагогічні принципи реалізації зазначених методологічних підходів: стильової координації змісту підготовки, яка здійснюється в комплексі фахових дисциплін вокально-фахового та диригентсько-хорового циклів; рефлексивно-усвідомленого ставлення студентів до процесу оволодіння спільними й відмінними сольними та вокально-хоровими виконавськими

навичками; алгоритмовано-варіативного формування виконавсько-інтонаційних навичок сольного й хорового співу; імплементації інтегрованих знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, у самостійно-пізнавальні та творчі форми фахової діяльності; взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій скоординованої підготовки до вокальної та диригентсько-хорової діяльності.

Представлено педагогічні умови, що сприяють паралельному формуванню навичок співу в різних вокальних манерах сольного та хорового виконавства, а саме:

- стимулювання відповідального ставлення до оволодіння здатністю до ефективної багатофункціональної вокально-фахової діяльності;
- налагодження міждисциплінарної координації, спрямованої на гармонізацію сольної та вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців;
- спонукання студентів до постійного самовдосконалення та творчої реалізації результатів поліфункціональної вокально-хорової підготовки в різних видах фахової діяльності.

Обґрунтовано критеріально-діагностичний апарат виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, визначено критерії їх оцінювання: мобілізаційно-особистісний, компетентнісно-гностичний, компетентнісно-практичний, творчо-практичний з відповідними показниками.

Розкрито зміст формувального експерименту з удосконалення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом, який здійснювався за підготовчим і трьома формувальними етапами: настановним, методико-коригувальним, результативно-творчим.

На першому, настановному, етапі студентів заохочували до спостереження, самоаналізу й самозвіту, участі в дискусіях, диспутах, «круглих столах», «мозковому штурмі», в процесі яких вони обговорювали науково-методичну літературу з проблематики технології та стилю вокального

інтонування, тематично-показові майстер-класи, виступи співаків і хорових колективів різного художньо-виконавського рівня підготовленості, порівняльний аналіз різних виконавських манер доби Ренесансу, Бароко, класицизму, романтизму, сучасності, виконавські манери співаків різних країн і вокальних шкіл: італійської, української, німецької, китайської тощо.

На другому, методико-коригувальному, етапі, застосувалися такі методи й організаційні форми, як: розроблення структурно-логічних схем міждисциплінарної координації та вироблення суголосності в репертуарній політиці, методиці формування вокальних і вокально-хорових навичок, академічних вимогах; обґрунтування й застосування у вокально-освітньому процесі алгоритмів формування фонаційно-виконавських навичок; міні-реферати, тематичні презентації з вокально-методичних проблем; творчі завдання на створення інтонаційних вправ і прикладів на розспівування з метою формування в респондентів здатності їх гнучко використовувати відповідно до стильових особливостей музичних творів.

На третьому, результативно-творчому, етапі студенти навчалися діагностувати музичні й вокальні дані учнів, здійснювали добір і систематизацію вокального й вокально-хорового музичного матеріалу за логікою скоординованого формування виконавських навичок; розробляли методичні рекомендації з реалізації властивих учителеві музики видів фахової діяльності, пов'язаними із залученням школярів до різних видів вокально-виконавської діяльності й розвитку їхніх художньо-творчих потенцій, застосували в процесі педагогічної практики сучасні інформаційно-комунікативні, зокрема – дистанційні засоби організації навчального процесу, технології аудіо- та відео-запису; хмарні технології, файлообмінники, Video-selfi; застосування можливостей комп'ютеру та гаджетів для створення медіа-контенту, сервісу «Storybilda», цифрової інтерактивної дошки, платформи «G Suite for Education» з комплексом освітніх програм Google, зокрема, Google Клас, Google Meet, Google Документи, Google Презентації тощо.

Зіставлення даних констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів дозволило з'ясувати, що кількість студентів експериментальної групи з найвищим рівнем підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності суттєво перевершила результати, отримані у КГ.

Статистична обробка отриманих результатів довела ефективність авторської методики та доцільність її впровадження в освітній процес з метою удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, підготовка до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності; поліфункціональний, рефлексивний, інноваційний наукові підходи; формування навичок співу; сольні й вокально-хорові навички; виконавський стиль; інтерпретація; виконавська майстерність; вокальне й хорове мистецтво.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Guo, Xiao Feng (2021). Pedagogical Conditions for Providing Bifunctional Voice Training of Future Musical Art Teachers for Solo and Choral Performance. (Педагогічні умови забезпечення біфункціонального навчання голосу майбутніх вчителів музичного мистецтва за сольне та хорове виконавство). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (108), 388–397. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.04/388-397.
2. Гуральник, Н., Тоцька, Л., Го, Сяофен (2021). Здоров'язберігаючі технології як засіб удосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти у педагогічних університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (112), 279-298. DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/279-288
3. Го, Сяофен, Осадча, Т. В. (2022). Поліфункціональний підхід як засада забезпечення вокально-фахової і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 51, 456-462. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-70>

4. Го, Сяофен, Цуй, Шилін (2022). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових та диригентсько-хорових функцій у професійній діяльності. *Інноваціна педагогіка*, 50, Том 1, 60-63. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Калюжна О.М., Го Сяофен, Го Яньжань (2019). До питання щодо музично-теоретичної освіти в здобувачів з КНР – майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (17-18 жовтня 2019 р., Одеса). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 40-42.
6. Го, Сяофен, Кьон, В. В. (2020). Підготовка студентів педагогічних університетів до керівництва колективними формами музикування школярів. *Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ; Братислава, 07 вересня 2020 р.). Київ; Братислава: ФОП КАНДИБА Т.П., 164-169.
7. Го, Сяофен, Го, Яньжань (2021). Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва – студентів Китаю навичок сольфеджування: *XIII International Scientific and Practical Conference "Development of modern science: theory, methodology, practice"* (March 18–19, 2021). Madrid, Spain, 123-130.
8. Полканов, А., Юй, Хенюань, Го, Сяофен (2021). Досвід адаптивно спрямованої фахової підготовки китайських студентів-вокалістів у педагогічному університеті України: *I Міжнародна науково-практична конференція «Modern science: innovations and prospects» / Сучасна наука: інновації та перспективи*. (10-12 жовтня 2021р.). Стокгольм, Швеція, 272-276.

Summary

Guo Xiao Feng. Training future music art teachers for vocal and professional, conducting and choral activities according to multifunctional approach. – The qualifying research work on the rights of manuscript.

Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the speciality 014 Secondary education (Music art). State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2023.

The dissertation raises the issue of training future music teachers for multi-vector and multifunctional professional activity in the aspects related to vocal forms of music making.

The relevance of the study is determined by the presence of contradictions that arise in the process of parallel acquisition of vocal skills by students of solo and choral singing, which is explained by significant differences in vocal-phonation technique and performance manner of individual, chamber-concert vocal and collective-choral performance. The importance of researching this problem is explained by the lack of its understanding by the pedagogical community and the lack of its development in the scientific and methodological literature.

Based on the results of the scientific sources analysis, it was found that the professional activity of the future music teacher, related to singing, covers a variety of tasks, the solution of which affects the formation of vocal-performing, conducting-choral and methodological-practical competencies. On the basis of the study of scientific works and the generalization of the practical experience of modern music teachers, the types of musical and pedagogical activities are distinguished, in the implementation of which the vocal training of a specialist plays a decisive role, and their functional orientation is determined. The main functions, where singing plays an essential role, include:

– the vocal-educational function, the implementation of which is directed to the performance and singing activity of the teacher in music classes and in extracurricular musical-educational activities;

– vocal-formative function, the essence of which is teaching schoolchildren to sing and meaningfully and expressively perform the song repertoire and the ability for artistic and creative self-realization;

– the function of the developmental and educational direction, which consists in improving students' musical abilities in the process of learning to sing and forming the elements of musical literacy;

– an extracurricular organizational and educational function, the task of which is to involve students of various ages in music and group work, in particular – to participate in groups of solo, ensemble and choral singing – in the work beyond the classroom and the school, as well as in the system of informal music education.

Summarizing the works of leading specialists in the field of training future teachers of musical art made it possible to formulate the essence of the concept of *training future teachers of musical art for vocal and professional activity*, which is understood as an educational process based on the creation of the necessary pedagogical conditions and the application of effective methods of parallel formation of solo and choral singing skills in students of higher education and promotes the assimilation of the method of formation of singing skills in students and their ability for personal and creative self-realization in the specified types of music making.

The structure of preparation of future specialists for vocal-professional and conducting-choral activity is determined, which consists of motivational-value, cognitive-cumulative, performing-stylistic, professional-creative components.

It is emphasized that the training of future specialists for the performance of these tasks takes place, in accordance with the educational and professional program of the first (bachelor) level of higher education and according to the curriculum, in the complex of disciplines of vocal and conducting-choral cycles, while in wide practice the methods of vocal training of future specialists do not always acquire consistency and correlation.

It is noted that, in addition, students often independently use a style of singing close to pop music, in particular, in the performance of the school repertoire or during musical leisure time. Attention is paid to the existence of another vector of the

specified problem, related to the singers' acquisition of the skill of embodying the artistic and figurative content of a diverse vocal repertoire. After all, the performance of works that are different in terms of historical and cultural, national performance traditions requires specialists to possess various singing manners, which sometimes differ radically in the type of breathing, sound production, sound management and methods of using vocal and expressive means of embodying the artistic meaning of the works.

Turning to the theory of the motor skills formation, in particular, vocal-motor skills, made it possible to come to the conclusion that the uncontrolled, spontaneous and unconscious combination of several singing manners leads to a significant complication and slowing down of the process of forming vocal skills in learners, and also creates problems in the achievement by future teachers of proper performance mastery, reliability and vocal-methodical literacy. The essence of the problems that arise in this process is specified from the standpoint of the theory of formation of practical (in particular, vocal and performing) skills presented in the works of scientists in the field of physiology, psychophysiology, psychology, and pedagogy. From the point of view of the mentioned theory, the acquisition of motor skills by the subject of activity is ensured by multiple repetition and improvement of monotonous movements, gradual elimination of residual actions and fixation in memory of their most effective and perfect options. Thanks to this, reference motor actions are mastered and their automation occurs.

It has been proved that the spontaneous combination of the process of formation of various motor and performing skills contradicts the principles and algorithms of their formation and significantly reduces the effectiveness of the educational-formative process, negatively affecting accuracy and the speed and strength of the formation and the ability to apply them in different contexts, without violating the basic requirements for their quality. The analysis of the specifics of typical solo and vocal-choral manners, the detailing of the differences in the singing-performance technique of solo and collective-choral varieties of intonation made it possible to

characterize the problems and urgent tasks that arise in the process of parallel mastering of various vocal-performance manners.

The leading idea of the study is that the variety of pedagogical situations where a music teacher needs to use vocal skills requires awareness of the existing problem by all participants of the educational process, the purposeful formation of future specialists' ability to master various performing manners and techniques and the ability to apply them flexibly and creatively, according to different pedagogical contexts and stylistic features of the repertoire.

The appeal to a complex of scientific approaches for the development of a methodology for training future specialists for vocal-professional and conducting-choral activity is substantiated, namely: multifunctional as end-to-end, axiological, technological, reflective, innovative.

The significance of the use of a multifunctional approach is conditioned by the multi-vector nature of the vocal professional activity of future music teachers and the desire to provide greater efficiency and dynamism to the educational process due to the agreement of the goal, the correlation of the content and methods of vocal and choral training of the applicants, the determination of essential related and distinctive features between solo and collective-performing vocal skills and establishment of interdisciplinary coordination in the formation of students' ability to flexibly and creatively apply them in accordance with the needs of the changing pedagogical reality.

Pedagogical principles of implementation of the specified methodological approaches are defined: stylistic coordination of the training content, which is carried out in the complex of professional disciplines of the vocal-specialist and conductor-choir cycles; implementation of integrated knowledge and experience acquired in various disciplines into self-cognitive and creative forms of professional activity; reflexive and conscious attitude of students to the process of mastering common and distinctive solo and vocal-choral performance skills; algorithmic and variable formation of performance and intonation skills of solo and choral singing;

complementing traditional and innovative methods and technologies of coordinated preparation for vocal and conducting-choral activities.

Pedagogical conditions contributing to the parallel formation of singing skills in various vocal manners of solo and choral performance are presented, namely:

- stimulating the participants of the educational process to take a responsible attitude to the problem of one-time formation of solo and choral singing skills;
- establishment of interdisciplinary coordination aimed at harmonizing solo and vocal-choral training of future specialists;
- encouraging students to constant self-improvement and creative implementation of the results of multi-functional vocal and choral training in various types of professional activities.

The criterion-diagnostic apparatus for identifying the levels of future music teachers' readiness for vocal-professional and conducting-choral activity has been substantiated, and the criteria for their evaluation have been determined: mobilization and personal, competence-based and gnostic, competence-based and practical, creativity and activity-based with the corresponding indicators.

The content of the formative experiment to improve the levels of future music teachers' readiness for vocal-specialist and conducting-choral activities according to the multifunctional approach, which was carried out according to preparatory and three formative stages: instructional, methodical-corrective, result-creative, was disclosed.

At the first, instructional stage, students were encouraged to observe, self-analyze and self-report, participate in discussions, debates, "round tables", "brainstorming", during which they discussed scientific and methodological literature on the issues of technology and style of vocal intonation, thematic and demonstrative master classes, performances by singers and choral ensembles of various artistic and performing levels of training, comparative analysis of various performing manners of the Renaissance, Baroque, classicism, romanticism, modern times, performing manners of singers of different countries and vocal schools: Italian, Ukrainian, German, Chinese, etc.

At the second, methodical and corrective stage, such methods and organizational forms were applied as the development of structural-logical schemes of interdisciplinary coordination and development of covoicing in repertoire policy, methods of forming vocal and vocal-choral skills, academic requirements; substantiation and application in the vocal educational process of algorithms for the formation of phonation and performance skills; mini-abstracts, thematic presentations on vocal and methodical problems; creative tasks to elaborate intonation exercises and examples for singing with the aim of forming respondents' ability to use them flexibly in accordance with the stylistic features of musical works.

At the third, resultative and creative stage, students learned to diagnose schoolstudents' musical and vocal data, selected and systematized vocal and vocal-choral musical material according to the logic of coordinated formation of performance skills; developed methodological recommendations for the implementation of the types of professional activity characteristic of a music teacher, related to the involvement of schoolchildren in various types of vocal and performing activities and the development of their artistic and creative potentials, applied modern informational and communicative, in particular, remote means of organizing the educational process in the course of pedagogical practice, audio and video recording technologies; cloud technologies, file sharing, Video-selfi; the use of computer and gadget capabilities to create media content, the "Storybilds" service, the "G Suite for Education" platform with a set of Google educational programs, in particular, the digital interactive board Jamboard, Google Class, Google Meet, Google Documents, Google Presentations, Guitar applications Tuna, Cleartune, etc.

Comparing the data of the summative and final diagnostic sections made it possible to find out that the number of students of the experimental group with the highest level of readiness for vocal-professional and conducting-choral activities significantly exceeded the results obtained in the control group.

The statistical processing of the obtained results proved the effectiveness of the author's methodology and the feasibility of its implementation in the educational

process aimed at improving the training of future music teachers for vocal and professional and conducting and choral activities

Keywords: future teachers of musical art, preparation for vocal and professional, conducting and choral activities; multifunctional, reflective, innovative scientific approaches; formation of singing skills; solo and vocal and choral skills; performance style; interpretation; executive skill; vocal and choral art.

LIST OF AUTHOR'S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

Articles in scientific professional publications of Ukraine

1. Guo, Xiao Feng (2021). Pedagogical Conditions for Providing Bifunctional Voice Training of Future Musical Art Teachers for Solo and Choral Performance. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiini tekhnolohii: naukovi zhurnal MON Ukrayiny – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka*, 4 (108), 388–397. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.04/388-397.

2. Guo Xiao Feng, Huralnyk, N., Totska, L. (2021). Zdoroviazberihaiuchi tekhnolohii yak zasib udoskonalennia vokalno-fakhovoi pidhotovky zdobuvachiv osvity u pedahohichnykh universytetakh [Health-preserving technologies as a means of improving the vocal and professional training of students in pedagogical universities]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiini tekhnolohii: naukovi zhurnal MON Ukrayiny – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka*, 6 (110), 279-298. DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/279-288

3. Guo Xiao Feng, Osadcha T. V. (2022). A multifunctional approach as a basis for providing vocal-professional and conducting-choral training of future music

teachers. *Current issues of humanitarian sciences*, 51, 456-462. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-70>

4. Guo, Xiaofeng, Cui, Shilin (2022). Preparation of future teachers of musical art to perform professional vocal and conducting-choral functions in their professional activities. *Innovatsina pedagogy*, 50, Volume 1, 60-63. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>

Published approbation works

5. Kaliuzhna, O. M., Guo Xiao Feng, Guo Yanzhan (2019). To the question of music-theoretical education of applicants from the People's Republic of China - future teachers of musical art. *Music and choreographic education in the context of cultural development of society. Materials and theses of the V International Conference of Young Scientists and Students (October 17-18, 2019, Odesa)*. Odesa: PNPUI imeni K. D. Ushynskoho, Vol. 2, 40-42.
6. Guo Xiao Feng, Koehn W. (2020). Training students of pedagogical universities for the management of collective forms of schoolchildren's music making. *Modern aspects of modernization of science in Ukraine: state, problems, development trends: materials of the I International scientific and practical conference*. (07.98.2020). Kyiv. Bratyslava: FOP KANDYBA T. P., 164–169.
7. Guo Xiao Feng, Guo Yanran (2021). Formation in future teachers of musical art - students in China. International Scientific and Practical Conference "Development of modern science: theory, methodology, practice". (March 18–19, 2021). Madrid, Spain, 123-130.
8. Polkanov, A., Yu Hengyuan, Guo Xiao Feng (2021). Experience of adaptively directed professional training of Chinese vocal students at the Pedagogical University of Ukraine. *I International scientific and practical conference "Modern science: innovations and prospects" (October 10-12, 2021)*. Stockholm, Sweden, 272-276.

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності в науковому дискурсі.....	29
1.2. Специфіка діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і структурні компоненти підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.....	43
Висновки до розділу 1.....	65
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИМ ПІДХОДОМ	
2.1. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом	68
2.2. Педагогічні умови й методи підготовки майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом.....	90
Висновки до розділу 2	114

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИМ ПІДХОДОМ

3.1. Діагностичний інструментарій виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності	116
3.2. Формувальний експеримент з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом	142
Висновки до розділу 3	173
ВИСНОВКИ	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	183
ДОДАТКИ	214

ВСТУП

У системі вищої музично-педагогічної освіти в Україні сьогодні відбуваються активні трансформаційні процеси в напрямках її адаптації до парадигми глобальної освіти, спрямованості на ініціювання художньо- та технологічно-інноваційних моделей підготовки кваліфікованих фахівців.

Одним із найбільш важливих компонентів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є його оволодіння вокальною та диригентсько-хоровою майстерністю. Адже саме від володіння цими видами музично-педагогічної діяльності значною мірою залежить успішність прищеплення школярам любові до вокального мистецтва, формування навичок музикування та творчого самовираження.

Питання формування в майбутніх фахівців вокально-виконавської майстерності та оволодіння методикою навчання співу всебічно досліджуються у працях В. Антонюк, Л. Гавриленко, Н. Гребенюк, Т. Жигінас, Н. Овчаренко, Є. Проворової, О. Прядко, О. Стахевича, Т. Ткаченко, Чжан Яньфена, Ю. Юцевича та ін. Особливості методико-практичної підготовки майбутніх учителів музики до вокальної та хорової роботи зі школярами в педагогічних університетах (А. Гоголя, З. Гнатів, А. Мартинюк, Л. Лабінцева, Л. Гоцька, З. Хоменко, Цао Хункай та ін.), виявлення специфіки формування співацьких навичок у школярів різного віку (А. Душний, В. Салій, О. Коваль, Н. Кьон, О. Лобова, Лі Ліцюань, Тун Лінгге, Чжу Цянь та ін.).

Розглядаючи питання специфіки діяльності майбутніх фахівців, дослідники визначають її багатoproфільність (А. Козир, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Реброва, О. Рудницька, В. Титаренко, І. Хомич та ін.). Відповідно до навчальних планів, виконання функціональних обов'язків, серед яких науковців визначають завдання музично-просвітницького, вокально-формуального, музично-освітнього та творчо-розвивального завдань, які мають вирішуватися на уроках музичного мистецтва, а також організацію та керівництво дитячими музичними, зокрема – хоровими колективами в

позашкільній роботі. Отже, процес формування в здобувачів вищої музично-педагогічної освіти вокальної та вокально-методичної підготовки охоплює, відповідно до специфіки майбутньої фахової діяльності, як сольну вокальну, так і вокально-хорову сферу музично-освітньої діяльності, з чого виходить, що кожен здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти має оволодівати паралельно двома різновидами вокального виконавства.

Проблема формування навичок співу в різних виконавських манерах: сольній і хоровій, далеко не завжди усвідомлюється в практиці підготовки майбутніх фахівців, про що свідчить поширене розповсюджене визначення завдань щодо формування узагальнених співацьких навичок, без надання належної уваги тим відмінностям, які існують між сольним і вокально-хоровим виконавством технологічного, змістового-образного, виконавсько-художнього та звукотворчо-емоційного характеру.

Науковці, зокрема – Г. Ніколаї, Н. Битько та ін., також зазначають, що під час виконання шкільного репертуару та здійснення педагогічної практики, в роботі зі школярами, а також у музично-розважальних, побутових вокально-виконавських ситуаціях студенти, здебільшого спонтанно, застосовують ще одну, наближену до естрадної, манеру співу. Доповнює цю картину різновидів співочих манер, якими послуговуються студенти, усталена практика сольфеджування на музично-теоретичних заняттях, на яких, як правило, викладачі та студенти ставляться до вокального інтонування як до техніки озвучення музичного тексту на засадах оперування слуховими уявленнями, не приділяючи належної уваги його виконавсько-фонаційній якості, тобто співу на опорі, вокальній артикуляції, культурі фразування, емоційній виразності тощо (У. Демір, Н. Кьон, Т. Щериця, Т. Осадча).

Крім того, вчені, звертаючись до питань інтерпретації музичних творів, виховання стилю й художнього смаку, звертають увагу на важливість володіння музикантів відповідними видами техніки й засобами виконавської виразності, тобто виконавською манерою, адекватною культурно-історичним та національно-стильовим особливостям репертуару. Однак досліджень, у яких

розглядаються питання оволодіння студентами різними манерами співу, обмаль. Серед них окремі праці М. Бірюкова, Н. Битько, Р. Лоцмана, Яна Сяохана, а також дотичні цим питанням роботи, присвячені специфіці народної та естрадної техніки співу та їх відмінностям від традицій академічного співу (Н. Дрожжина, Ду Цзілун, О. Прядко, Н. Шевченко).

Отже, існує низка *суперечностей*:

- між фундаментальними дослідженнями, присвяченими питанням стильової своєрідності вокального і хорового мистецтва різних епох і художньо-творчих напрямів та нерозробленістю методики формування адекватно-стильових вокально-фонаційних і диригентсько-хорових навичок у майбутніх фахівців;
- між актуальністю проблеми паралельного формування у майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-фонаційних і виконавських навичок сольного й хорового співу та недостатньою увагою педагогічної спільноти до необхідності її вирішення шляхом впровадження спеціально розроблених методів і технологій;
- між потужними напрацюваннями в галузі методики формування навичок індивідуального і колективно-хорового співу та відсутністю методичного забезпечення їх координованого паралельного освоєння здобувачами.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня науково-теоретична розробленість і визначені суперечності зумовили обрання теми дисертаційної роботи.

Отже, незважаючи на суттєві здобутки в галузі підготовки майбутніх учителів до вокального й хорового напрямів фахової діяльності, означена проблема ще не знайшла свого вирішення в наукових розвідках, що спонукало нас до обрання теми дослідження – *«Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К. Д. Ушинського» є складником наукової теми кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол №12 від 27.06.2018 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу.

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

1. Обґрунтувати сутність понять «вокально-фахова» та «диригентсько-хорова підготовка» майбутніх учителів музичного мистецтва.
2. Визначити структуру підготовленості студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.
3. Обґрунтувати методологію та методику підготовки студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом.
4. Розробити діагностичний апарат для виявлення рівнів вокально-фахової та диригентсько-хорової підготовленості майбутніх фахівців.
5. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики підготовки студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу.

Методологічну основу дослідження становлять філософські положення про сутність і функції музичного мистецтва як специфічної форми життєдіяльності та творчої самореалізації особистості, концептуальні положення в галузі філософії, психофізіології, психології і педагогіки, дослідження в галузі методології музичної освіти, праці в галузі функціональних систем та їх упровадження у процесі вдосконалення освітньої системи, концепції забезпечення міждисциплінарних зв'язків як засади формування гнучких та інтегративних знань і вмінь, організації освітнього процесу на засадах упровадження в мистецьку освіту інноваційних технологій.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові здобутки в галузі психології художньої діяльності (Л. Виготський, І. Зязюн, М. Каган, О. Рудницька, А. Сбруєва, С. Сисоєва), мистецької освіти (Г. Костюк, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, В. Прокопчук), психофізіології формування вокальних навичок і гігієни голосового апарату (З. Гнатів, М. Бернштейн, Р. Юссон та ін.); підготовки фахівців до вокально-педагогічної діяльності (В. Антонюк, О. Гавриленко, Т. Жигінас, О. Прядко, М. Ткач, О. Стахевич, Чжоу Лі та ін.), дослідження в галузі формування співочих умінь в умовах хорового і вокально-ансамблевого виконавства (Л. Завацька, О. Лисенко, Л. Орехова, С. Світайло, Сунь Лінян, І. Хомич, Ху Маньлі, Л. Шерстюк, І. Шинтяпіна та ін.), досвід зарубіжних авторів з досліджуваної проблеми (К. Лінклейтер, Р. Лузінгер, Г. Арнольд, Luchsinger, R. Arnold, G.E. Штормайер, Р. Юссон, С. Ярвіс та ін.), розроблені науковцями підходи до організації освітнього процесу на засадах інтеграції та упровадження міждисциплінарних зв'язків (У. Демір, І. Котляревський, М. Назаренко, Ю. Полянський, І. Полубояріна) та сучасних інноваційних технологій (І. Барановська, О. Жерновникова, І. Коваленко, М. Ніколаєнко, Ло Чао, Лю Цзя, Н. Мозгальова та ін.).

Методи дослідження:

– *теоретичні* – аналіз та узагальнення концепцій і теоретичних положень з методики диригентсько-хорової та вокальної освіти й виявлення особливостей

формування в майбутнього вчителя музики здатності до якісного суміщення підготовки до сольної вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності з урахуванням особливостей сучасного соціокультурного попиту й мистецько-освітньої дійсності, обґрунтування педагогічних умов підготовки студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом; визначення компонентів, критеріїв і показників оцінювання рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності; прогнозування й моделювання – для обґрунтування моделі та експериментальної методики підготовки студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом;

– *емпіричні* – включене педагогічне спостереження, оцінювання незалежних експертів, бесіда, опитування, анкетування, тестування, опитування, бесіда, ділова гра, аналіз якості виконання творчих завдань;

– педагогічний *експеримент* – для апробації та впровадження пропонованої методики підготовки студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом та перевірки її ефективності;

– *статистичні* методи – для обробки отриманих у процесі формувального експерименту результатів сформованості досліджуваного феномену й доведення статистичної вартісності отриманих результатів.

Наукова новизна полягає у тому, що вперше: запропоновано розв’язання проблеми паралельної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним (наскрізним) та рефлексивним, інтегративним, технологічним, інноваційним науковими підходами; визначено сутність і структуру підготовленості здобувачів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивно-кумулятивного, виконавсько-стилістичного, фахово-творчого компонентів; обґрунтовано педагогічні принципи – стильової координації змісту підготовки,

яка здійснюється в комплексі фахових дисциплін вокально-фахового та диригентсько-хорового циклів; рефлексивно-усвідомленого ставлення студентів до процесу оволодіння спільними й відмінними сольними та вокально-хоровими виконавськими навичками; алгоритмовано-варіативного формування виконавсько-інтонаційних навичок сольного і хорового співу; імплементації інтегрованих знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, у самостійно-пізнавальні та творчі форми фахової діяльності; взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій скоординованої підготовки до вокальної та диригентської-хорової діяльності; у обґрунтованих педагогічних умовах успішного виконання завдань дослідження – стимулювання в учасників освітнього процесу відповідального ставлення до проблеми одноразового формування навичок сольного й хорового співу забезпеченні міждисциплінарної координації у формуванні навичок сольного й вокально-хорового виконавства; спонукання студентів до творчої реалізації результатів поліфункціональної вокально-хорової підготовки в різних видах фахової діяльності. *Уточнено* сутність поняття «виконавська манера» та сутнісні характеристики її прояву у вокальному й хоровому мистецтві; *удосконалено* методика підготовки студентів до викладання уроків музичного мистецтва та позашкільної діяльності.

Подальшого розвитку набула методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до багатофункціональної фахової діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні діагностичної методики виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахового та диригентсько-хорового видів діяльності, представленні авторської методики, яка забезпечує підвищення якості підготовленості здобувачів до їх здійснення і може застосуватися на заняттях із постановки голосу/вокалу, хорового диригування й хорового співу, під час педагогічної практики, викладання в закладах неформальної освіти, в роботі з дитячими хоровими колективами.

Пропонована методика може застосуватися в умовах підвищення кваліфікації фахівців даного профілю загальноосвітніх закладів і дитячих

закладів неформальної освіти, з метою професійного самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дисертації обговорено на дев'яти міжнародних науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (23-24 квітня 2019 р., м. Київ); «Музичне мистецтво XXI століття: Історія, теорія, практика» (3 травня 2019 року, м. Дрогобич); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (2019, 2020 рр., м. Одеса), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (23-24 квітня 2020 р, м. Суми); «Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку» (07 вересня 2020 р., п. Київ-Братіслава); «Development of modern science: theory, methodology, practice», March 18–19, 2021, Madrid, Spain; «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (18-20 березня 2021 р., м. Переяслав-Хмельницький); «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи (16-17 November 2021 р., м. Суми), «Modern science: innovations and prospects» / Сучасна наука: інновації та перспективи (10-12 жовтня 2021р.), м. Стокгольм, Швеція і двох Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (2019, м. Кривий Ріг); «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (14 травня 2021 р., м. Кривий Ріг).

Основні положення та висновки дослідження обговорено на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2018-2022 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 8 публікаціях, з яких 4 статті в наукових фахових виданнях України, три з них у співавторстві, та 4 – апробаційного характеру, у співавторстві, видані українською та англійською мовами.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні форм і методів впливу на стан здоров'я співаків у різних формах

вокальної діяльності (2); визначенні сутності поліфункціонального підходу в розробленні методики координованих занять на вокально-фахових та диригентсько-хорових дисциплінах, спрямованої на паралельне формування в студентів навичок сольного й хорового співу (3), визначенні сутності вокально-фахових та диригентсько-хорових функцій у професійній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (4); вияву специфічних проблем, що виникають у здобувачів з КНР – майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі набуття музично-теоретичної освіти (5); аналізі особливостей керівництва колективними формами музикування школярів (6); опанування бакалаврів з КНР навичками сольфеджування (7); в аналізі досвіду вокальної підготовки студентів бакалаврату в педагогічному університеті України до майбутньої фахової діяльності (8).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (294 найменування, із них 28 – іноземними мовами) та 11 додатків на 18-ти сторінках. Робота містить 9 таблиць, 9 рисунків, що обіймають 2 сторінки основного тексту. Загальний обсяг роботи – 232 сторінки, з яких основного тексту – 162 сторінки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності в науковому дискурсі

Сучасне суспільство в умовах глобалізації, стрімких соціокультурних та інформаційно-технологічних зрушень висуває підвищені вимоги до підготовки компетентних учителів мистецького профілю, здатних до поширення в студентському і учнівському середовищі цінностей світового демократичного суспільства, виховання національної самосвідомості та обізнаності зі здобутками людства в галузі вокальної та хорової культури й усвідомлення їх художньо-педагогічної й особистісно-духовної значущості.

Підготовка фахівців у галузі викладання уроків з музичного мистецтва в українських закладах вищої педагогічної освіти відбувається за законодавчою базою, а також настановними документами щодо державної освітньої галузі, головну роль серед яких сьогодні відіграють Закон України «Про освіту» (2017), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Державний стандарт повної загальної середньої освіти (2020), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) та ін.

Отже, трансформаційні процеси підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, пошук її інноваційних моделей знаходяться у площині державної політики з розвитку системи освіти й відповідає основним завданням стратегії.

З урахуванням означеного, у вирішенні завдань дисертаційного дослідження будемо виходити з усвідомлення того, що в системі вищої музично-педагогічної освіти в Україні відбуваються активні трансформаційні процеси в напрямках її європеїзації, демократизації, адаптації до парадигми глобальної освіти, спрямованості на ініціювання інноваційних моделей підготовки кваліфікованих фахівців.

Відзначимо змістову кореляцію цілей у зазначених вище офіційних документах. Визначення мети освіти різних рівнів пов'язане як із творчим розвитком особистості, так і з її продукуванням у культурний розвиток країни та європейський простір. Освіченість вимірюється всебічним розвитком людини, її талановитості, творчих здібностей; сформованістю системи цінностей, кола компетентностей для успішної самореалізації; вихованням відповідальності, здатності спрямовувати свою діяльність до служіння суспільству, збагачувати культурний потенціал українського народу, підвищувати освітній рівень громадян з метою сталого розвитку країни у європейському контексті (Закон України «Про освіту», 2014). Здобуття вищої освіти пов'язують з високим рівнем загальних та професійних компетентностей для забезпечення успішної діяльності за спеціальністю (Закон України «Про вищу освіту», 2019).

Останніми десятиліттями зростає кількість психолого-педагогічних праць (І. Бех, 2013; Л. Зязюн, 2007; Н. Кічук, 2020; Н. Петренко, 2016; А. Сбруєва, 2014; С. Шехавцова, 2022; П. Щербань, 2008; А. Фурман, 2019, Bennett, S., Lockyer, L., & Agostinho, S., 2018 та ін.), досліджень з мистецької освіти (А. Линенко, Г. Ніколаї, 2011; Л. Масол, 2016, Мен Ян, 2020; О. Олексюк, 2018; О. Реброва, 2016; І. Хмелевська, 2021; Юй Хенюань, 2022; Т. Stratan-Artyshkova, О. Horbenko, 2016 та ін.), у яких осмислюються проблеми глобалізованої освіти як контексту євроінтеграційних процесів української вищої школи та трансформаційні тенденції мистецької освіти України на початку XXI століття, а також дослідження процесів інтернаціоналізації

світового простору, що увиразнює увагу науковців до площини змісту підготовки фахівців-гуманітаріїв, зокрема, вчителів-музикантів.

Ураховуючи сучасні тенденції глобальних педагогічних завдань, складників змісту глобальної освіти, науковці визначають серед них загальнолюдські цінності та культури різних країн, глобальні системи, проблеми, світову історію, а також провідні напрями, до яких відносять деуніфікацію й демократизацію школи; масову демонополізацію освіти (Максимюк, 2021, с.17; 18).

Звернемо також увагу на змістову специфіку мистецької освітньої галузі, що увиразнюється через освоєння мистецьких надбань людства; міжкультурним комунікативним усвідомленням власної національної ідентичності; художньо-творчий самовираз; креативний потенціал особистості й залучення її до культурних процесів національного значення (Державний стандарт повної загальної середньої освіти, 2020), що безпосередньо спрямовує зміст підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності та спонукає нас конкретизувати й розкрити сутність понять «підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва», «фахова діяльність», «підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності».

В. Черкасов у своїх дослідженнях розмірковує про стан музично-педагогічної освіти України на межі двох тисячоліть у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Науковцем наголошується на перебудові всієї системи музично-педагогічної освіти, переході факультетів на нові навчальні плани та програми, запровадженні нових принципів, а саме – пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, відповідність потребам особи й держави, фундаменталізація фахової підготовки, ступневість, варіативність, інноваційність, опора на державні стандарти, що свідчить про активну реорганізацію структури освіти, підготовки фахівців, здатних інтегрувати різні види мистецтв та ін. (Черкасов, 2011, с. 182-183).

Безумовно, тенденції глобалізованої, інформатизованої музичної освіти, набутий українською традицією євроінтеграційний досвід відобразились й на

змісті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Підготовка такого фахівця мислиться нами, в межах теми нашого дослідження, як укрупнений поліфункціональний феномен, у якому поєднуються різні вектори. Приміром, процес формування у здобувачів вищої музично-педагогічної освіти вокальних навичок відбувається, відповідно до навчального плану, під час індивідуальних занять співом та у процесі вокально-хорової підготовки, з чого виходить, що кожен студент має оволодіти цими різновидами співочої діяльності рівною мірою, вміти суміщати обидва типи навчальної – сольної вокальної та вокально-хорової діяльності, паралельно оволодіваючи здатністю до майстерного виконання різних видів співочої діяльності – сольної та колективної.

Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до фахової діяльності сформульовано в Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти і зокрема, вони детермінуються положенням про підготовку та підвищення кваліфікації фахівців з педагогіки як важливої передумови для модернізації освіти з урахуванням національних та зарубіжних педагогічних надбань (Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, 2013). Настанови документу є дороговказом у питанні актуального розуміння основних принципів розвитку педагогічної освіти та її змісту, а саме, поєднання фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-комунікаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки (там само), що слугує матрицею для конкретизації підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності.

Як бачимо, зміст підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва володіє певною диференціацією, що підтверджується здійсненим нами аналізом освітньо-професійних програм та навчальних планів освітнього рівня «бакалавр» спеціальностей у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Зокрема, блок фундаментальної, психолого-педагогічної підготовки представлений освітніми компонентами «Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за

професійним спрямуванням)), «Основи академічної культури», «Загальна і вікова психологія», «Педагогіка», «Мистецька педагогіка». Зміст даного блоку підготовки спрямований на опанування здобувачами теоретичних основ даної спеціальності й «передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних умінь та компетенцій у сфері людських відносин».

Методична, історична та практична спрямованість визначають зміст освітніх компонентів наступної внутрішньо-блокової структури фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: музично-теоретична («Основи теорії музики та практичного музикування», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Аранжування та імпровізація»); музично-історична («Історія еволюції художніх стилів зарубіжної музики», «Історія української музики»); вокальна («Постановка голосу»/«Вокал»); диригентсько-хорова («Хоровий клас», «Хорове диригування»); інструментальна («Основний музичний інструмент», «Акомпанемент та ансамблева гра»); методична (вибіркові дисципліни «Методика музичного виховання дітей дошкільного віку», «Інформаційно-комунікаційні технології в музично-творчій діяльності», «Методика і практика роботи з вокально-хоровими/вокально-інструментальними ансамблями», «Методика і практика роботи з вокально-хоровими/вокально-інструментальними ансамблями»); практична («Виробнича (виховна) практика», «Виробнича (педагогічна) в початковій школі», «Виробнича (педагогічна) в основній школі», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти» (I-IV) та (V-IX) класи, «Концертно-лекторська практика з основами організації музично-освітніх заходів», «Концертно-виконавська практика з основами організації мистецьких заходів»).

Дотримання наведених структурних особливостей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з її орієнтацією на поліфункціональність діяльності фахівців у аналізованих освітньо-професійних програмах корелює зі змістом загальних та фахових компетентностей Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»,

«Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Професійний стандарт вчителя, 2020).

На важливості враховувати рівень довузівської підготовки здобувачів наголошує В. Юрчак, яка зазначає, що це дозволить зняти протиріччя між якістю фахової довузівської підготовки першокурсників та багатоцільовими завданнями, які мають вирішуватися на дисциплінах історико-теоретичного, вокально-хорового й інструментально-виконавського циклів, «...повноцінне засвоєння яких потребує відповідної музично-теоретичної підготовки» (Юрчак, 2011, с. 3). Авторка також наголошує на динамічності системи музично-теоретичної підготовки, її внутрішніх і зовнішніх специфічних функціях, що дозволяє забезпечувати нерозривний зв'язок музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментально-виконавської підготовки. З цього погляду саме музично-теоретична підготовка забезпечує музичну грамотність студентів і набуття музично-теоретичної компетентності, яка є необхідним підґрунтям успішного засвоєння ними комплексу навичок і вмінь з усього циклу «...спеціальних музичних дисциплін та подальшої музично-педагогічної діяльності» (Юрчак, 2011, с. 10).

До питань всебічної підготовки майбутніх фахівців щодо багатофункціональної фахової діяльності апелюють автори колективної монографії «Художньо-педагогічна комунікація: технологічний дискурс» (Художньо-педагогічна комунікація: технологічний дискурс, 2013), розглядаючи їх на матеріалі дисциплін історико-теоретичного циклу. Науковцями досліджено проблеми структурного аналізу художньо-педагогічної комунікації, її статусу як інтегральної складової в системі мистецької освіти й технологічних аспектів викладання музично-теоретичних дисциплін у закладі вищої освіти, комунікативних технологій у вивченні українського музичного фольклору в сучасних реаліях вищої школи, формування комунікативної компетентності у процесі вивчення психолого-педагогічних основ музичного сприймання. На цьому шляху увагу привертає застосування функціонального аналізу художньо-педагогічної технології.

На завдання осмислення багатofункціональності музикологічної освіти, зокрема – музично-історичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, звертає увагу К. Васильковська (Васильковська, 2006). Авторка наголошує, що формування у здобувачів художньо-цілісної картини світу є «однією з найважливіших складових фахової підготовки педагога-музиканта», яка забезпечується саме завдяки систематизації та інтеграції тих функцій, які покладено на культурологічний, поліхудожній та музично-історичний контексти підготовки фахівців (Васильковська, 2006, с. 10). Викликає інтерес здійснене науковцем інтегративне дидактичне моделювання музично-історичної освіти, а саме, поєднання в організаційно-методичній системі формування художнього світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва культурно-історичної, контекстної, культурно-антропологічної, культуротворчої, жанрово-стильової моделей. Наголошується, що спрямованість їх організаційно-методичного забезпечення на розвиток окремих аспектів професійної культури майбутніх учителів музики послаблює його продуктивність щодо формування в них цілісного художнього світогляду. І саме подолання цієї суперечності уможливлюється через актуалізацію «...комплексного культурологічного потенціалу музично-історичних дисциплін, який дозволяє одночасно впливати на ефективне становлення гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду студентів» (Васильковська, 2006, с. 10) і тим самим – забезпечувати виконання покладених на вчителя різноманітних завдань виховного й розвивального спрямування.

У низці досліджень увагу науковців зосереджено суто на проблемі фахової виконавської діяльності, оскільки формування виконавської компетентності пов'язане з усіма складниками підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема – інструментальними, вокальними та диригентсько-хоровими. Так, проблему формування герменевтичних умінь фахівців досліджують М. Демір (2015), А. Линенко (2002), Д. Лісун (2011), Мен Ян (2020); шляхи творчої самореалізації фахівців у процесі виконавської

діяльності (Зайцева, 2007; Пен Юй, 2021); питання специфіки художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору – О. Просіна, О. Ляшенко (2001).

Так, авторкою останнього із наведених досліджень було визначено умови організаційно-методичної роботи зі здобувачами, в яких ми вбачаємо досвід функціонально-інтегративного потенціалу, відкритість до оригінальних моделей навчання здобувачів-музикантів, зокрема – варіативності форм, методів і прийомів навчання, як засади опанування здобувачами гнучкого застосування різних видів і прийомів вокально-виконавської практики відповідно до її різновидів та завдань.

У визначенні сутності фахової підготовки майбутніх учителів музики науковці виходять з аналізу властивих їм завдань, виконуваних під час викладання уроків музики, до яких ми відносимо: музично-просвітницьку, навчально-формувальну, художньо- та творчо-розвивальну, музично-освітню. Виконання кожної з цих функцій є різною мірою дотичною навчанню школярів навичок співочого інтонування.

Студіювання наукових праць та узагальнення практичного досвіду сучасних учителів музичного мистецтва дозволило виокремити різновиди музично-педагогічної діяльності, у реалізації яких вокальна підготовка фахівця відіграє вирішальну роль, та визначити їх функціональну спрямованість. До головних функцій, у яких спів відіграє суттєву роль, відносимо:

– вокально-просвітницьку функцію, на реалізацію якої спрямовується виконавсько-співоча діяльність учителя на музичних заняттях та в позакласних музично-виховних заходах;

– вокально-формувальну функцію, сутність якої полягає в навчанні школярів співу й змістово-виразного виконання пісенного репертуару та здатності до художньо-творчої самореалізації;

– функцію розвивально-освітнього спрямування, яка полягає у удосконаленні в учнів у процесі навчання співу музичних здібностей і формуванні елементів музичної грамотності;

– позакласну організаційно-виховну функцію, завданням якої є залучення учнів різного віку до музично-гурткової роботи, зокрема – до участі в гуртках сольного, ансамблевого й хорового співу – як у позакласній, так і в позашкільній роботі, а також у системі неформальної музичної освіти.

Здійснення означеного різноманіття функцій вимагає від студентів оволодіння знаннями й уміннями в різних сферах діяльності: виконавській, науково-методичній, педагогічній, інтерпретаційній, риторичній, організаторській тощо та передбачає обізнаність із сучасними інноваційними тенденціями в галузі методики музичного виховання й освіти, які забезпечуються такими блоками дисциплін, як:

- музично-теоретичний («Основи теорії музики та практичного музикування», «Аналіз та інтерпретація музичних творів»);
- музично-історичний («Історія еволюції художніх стилів зарубіжної музики», «Історія української музики»);
- вокальний («Постановка голосу»);
- диригентсько-хоровий («Хоровий клас», «Хорове диригування»);
- інструментальний («Основний музичний інструмент», «Акомпанемент та ансамблева гра»);
- методичний і управлінський («Методика музичного виховання дітей дошкільного віку», «Методика викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти», «Методика і практика роботи з вокально-хоровими/вокально-інструментальними ансамблями»).

Крім того, до навчального плану факультету музичної та хореографічної освіти університету Ушинського входять інтегровані дисципліни, зокрема – «Аранжування та імпровізація»; «Концертмейстерський практикум з основами перекладу інструментальних/вокальних/хорових творів»; «Інформаційно-комунікаційні технології в музично-творчій діяльності».

Особлива увага приділяється організації педагогічної практики майбутніх фахівців у таких її різновидах, як: «Виробнича (виховна) практика», «Виробнича (педагогічна) в початковій школі», «Виробнича (педагогічна) в

основній школі», «Концертно-лекторська практика з основами організації музично-освітніх заходів», «Концертно-виконавська практика з основами організації мистецьких заходів») (Додаток А).

Конкретизація змісту освіти та її освітніх компонентів, у яких відбувається підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, дозволяє звернути увагу на те, що завданнями, які мають вирішувати майбутні вчителі, є не тільки забезпечення музично-освітнього процесу, але й здійснення позакласної роботи із загальної музичної освіти з метою сприяння формуванню у школярів більш широкого художнього світогляду на основі сприйняття й усвідомлення загальнолюдських і національних цінностей, сфокусованих у творах мистецтва, гармонізації логічного та художньо-образного мислення, спонуки до самостійної художньо-пізнавальної діяльності, розвитку інтелектуальних й творчих здібностей, здатності до творчої самореалізації.

У вирішенні означених завдань майбутній учитель музичного мистецтва має виступати як фахівець-«поліфункціонал» – знавець музичної історії, який володіє художнім смаком і здатний до обґрунтування власних суджень, ґрунтовно-освічений в галузі музичної теорії й аналізу музичних творів та володіє вмінням переконливо розкривати перед школярами художню цінність музичних творів і стимулювати в них почуття прекрасного, активної участі в мистецькому житті суспільства; формування інтересів у мистецькій сфері, вивчення музичних традицій різних народів світу, здатності до самостійного творчого пошуку; розширення знань з музичного мистецтва, здобуття навичок творчого самовиразу.

Нагадаємо, що з цією метою вчитель має володіти широким колом умінь і навичок, виступаючи на уроці як лектор-просвітник, вокаліст, диригент – керівник колективного учнівського співу, інструменталіст-виконавець, концертмейстер, нарешті – як методист, який має забезпечувати всебічний розвиток музичних здібностей учнів ЗСО, навчати їх співати, формувати основи музичної грамотності тощо. Крім того, вчитель нерідко виступає як організатор

різних видів позанавчально-мистецької діяльності учнів – як керівник гурткових занять, підготовки колективів і солістів до участі у фестивалях, концертах тощо.

Важливими складовими цілісної підготовки вчителя-музиканта до багатофункціональної фахової діяльності є цикли фахової, методичної, практичної (педагогічна практика), організаційно-педагогічної підготовки, осмислені в масиві наукових досліджень. Так, методична підготовка як контекст формування педагогічних переконань майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії розглянута Ю. Ростовською (Ростовська, 2005), як шлях оптимізації проведення педагогічної практики – І. Боднаруком (Боднарук, 2006) та ін. Увага до цієї складової підготовки фахівців-музикантів дозволяє, на думку науковця, «подолати суперечності між методико-теоретичною підготовкою майбутніх учителів музики і недостатнім рівнем володіння ними методичними освітніми компонентами у практичній діяльності», а також між потребою особистості у творчій самореалізації та недостатньою творчою спрямованістю методико-практичної діяльності студентів у процесі організації музично-виховної роботи з учнями (Боднарук І.М., 2006; с. 4) і тим самим – до виконання властивих йому освітніх, розвивальних і художньо-виховних функцій.

Зважаючи на викладене вище, структуру фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можна сприймати як конкретизацію зображених вище елементів у таких складових, представлених на рисунку 1.1., на якому відображено системну упорядкованість і взаємозв'язок усіх структурних елементів підготовки вчителя.

Конкретизація структури підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється на основі змістової специфіки їх фахової діяльності, а саме – готовності організовувати освітній процес з музичного мистецтва, здійснювати позакласну роботу із загальної музичної освіти з метою формування у школярів музичних компетентностей і художнього світогляду на основі сприйняття й усвідомлення базових загальнолюдських, національних, моральних і духовних цінностей, закладені в художньо-образному змісті мистецьких творів, а також розвивати інтелектуальні та творчі здібності,

необхідні для творчої самореалізації особистості на основі гармонізованого логічного та художньо-образного мислення.



Рис.1. Структура підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва

Важливого значення надають науковці і ролі фахово-особистісних рис майбутніх учителів, які суттєво впливають на якість їхньої майбутньої діяльності, а саме – їх комунікативні, емоційно-емпатійні, емоційно-вольові, художньо-сугестивні (за Н. Кьон) властивості, стиль спілкування, здатність до самовідданості своїй праці, творчого натхнення й ширості у своїх висловлюваннях щодо власного оцінного ставлення до творів музичного мистецтва тощо (Н. Кьон, 2006).

Підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності вчені пов'язують також із формуванням фахової компетентності, майбутнього вчителя музичного мистецтва, яку дослідила М. Михаськова (Михаськова, 2007). Фахову компетентність учителя визначено як здатність до освітньої діяльності на основі суспільно відповідних, ціннісно-зорієнтованих здобутих знань, умінь, що відображає зміст, обсяг, якість фахової діяльності. Також підкреслено, що вона не є вродженою, а повинна з'явитись у процесі цілеспрямованого формування. Специфіка змісту музичної освіти, на думку

авторки, охоплює у процесі формування компетентності фахівця музично-педагогічні знання та вміння, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, орієнтацію на суспільно визнані музичні цінності (Михаськова, 2007; с. 8).

На Рис. 1.2. відображено співвідношення фахово-особистісних та освітньо-формувальних факторів, які становлять підґрунтя всебічної підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності.

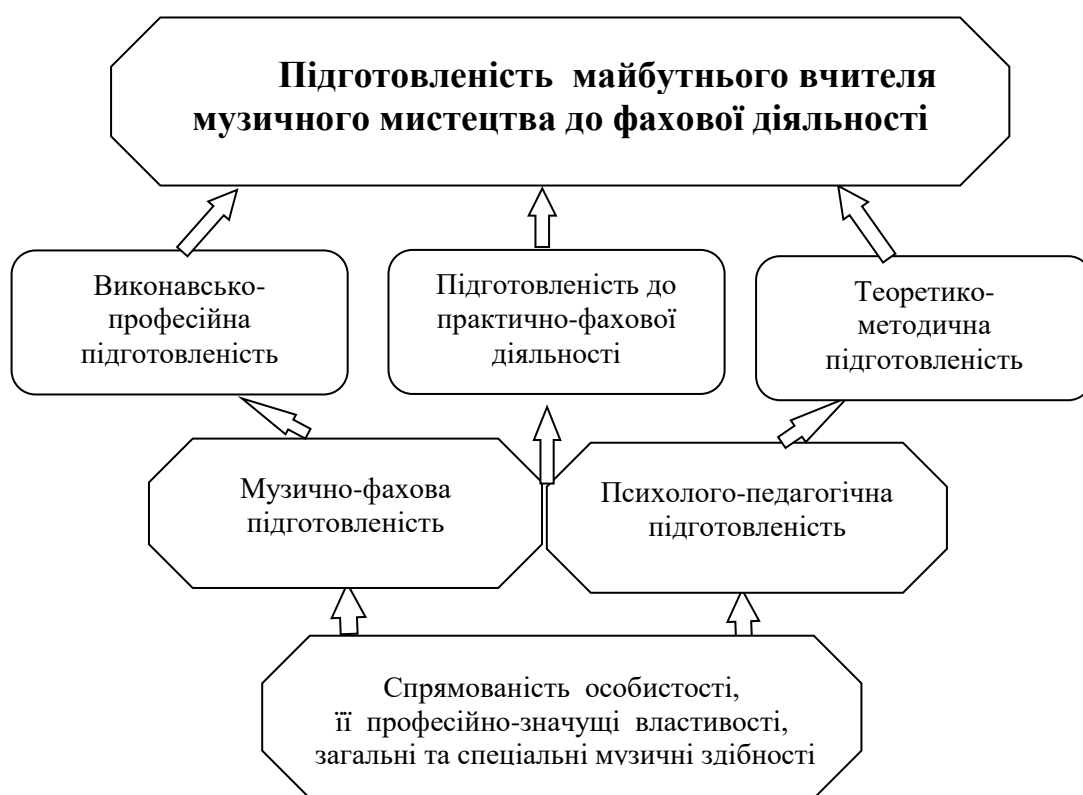


Рис. 1.2. Головні змістові напрями у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності

Певний інтерес у контексті конкретизації проблеми поліфункціональності фахової діяльності викликає аспект формування мистецького досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, розглянутий Т. Грінченком (Грінченко, 2011). Науковець апелює до актуальності у процесі трансформації мистецької освіти кореляції та узгодження інструментальної, вокально-диригентської й гуманітарної підготовки фахівців, мотивуючи це положення тим, що інтеграція освітньої інформації в єдину систему знань

переважно залежить від самих здобувачів і не має на цей час ще достатнього наукового підґрунтя.

Автор виокремлює в їх числі загальноосвітні компоненти, історико-культурні засади формування мистецьких знань, здатність до мистецько-педагогічної діяльності, які в сукупності забезпечують, на думку науковця, певний універсалізм мистецької підготовки, її змістову опору на фундаментальні знання в означеній сфері та здатність їх застосувати в майбутній фаховій діяльності.

Виходячи з цього, Т. Грінченко дійшов висновку, що у випускника закладу вищої освіти за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» має вміти застосовувати на практиці педагогічно доцільні художні аналогії між музикою та іншими галузями мистецтва і тим самим сприяти утворенню узагальнених уявлень і знань та формувати в них готовність до викладання в загальноосвітній школі інтегрованих мистецьких курсів і «...формування в учнів ціннісних мистецьких орієнтацій та необхідних базових компетентностей для забезпечення потреб їхньої творчої самореалізації та духовного самовдосконалення» (Грінченко, 2011, с. 3) на засадах упровадження міждисциплінарних зв'язків і координації змісту освіти.

Отже, на основі аналізу наукових досліджень з мистецької педагогіки щодо актуальних проблем напрямів *діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва*, її структурної ускладненості, їх *підготовку до фахової діяльності* будемо розуміти як перебіг освітньо-педагогічного процесу, який ґрунтується на створенні необхідних педагогічних умов і застосуванні ефективної методики паралельного формування у здобувачів вищої освіти навичок сольного й хорового співу та сприяє засвоєнню методики формування співочих навичок в учнів і їхньої здатності до особисто-творчої самореалізації в означених видах музикування.

Зміст підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності конкретизований як процес отримання ними знань, практичних умінь і навичок із психолого-педагогічних, музично-теоретичних, вокально-хорових,

інструментально-виконавських та методичних дисциплін, педагогічної практики та позанавчальних виховних заходів; система засобів, форм і методів, спрямована на формування готовності до поліфункціональної діяльності вчителя-музиканта.

Підготовленість здобувачів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності розуміємо як особливу, цілісно-професійну властивість особистості, утворену в результаті набуття майбутнім фахівцем морально-психологічної готовності до ефективного забезпечення освітньої діяльності в галузі музичного мистецтва, оволодіння сукупністю інтегрованих знань, умінь і навичок у сфері сольного співу й вокально-хорового мистецтва, здатності до художньо-ціннісної орієнтації у мінливому соціокультурному й мистецькому просторі та постійного фахового самовдосконалення.

1.1. Специфіка діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і структурні компоненти їхньої підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності

Специфіка діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва полягає, по-перше, у мистецькому змісті дисципліни, по-друге, як зазначалося вище – у її багатокomпонентності, яка передбачає формування в нього передусім, здатності на високому рівні організовувати та проводити шкільні уроки комплексного типу, які включають у себе розмаїття видів музично-навчальної діяльності школярів під час музичних занять. Крім того, здобувачі мають оволодіти вміннями організовувати позакласну й позашкільну музично-виховну роботу. Виконання вчителем сукупності широкого кола професійних дій музично-освітнього, розвивального й виховного спрямування має забезпечувати всебічний розвиток музичних здібностей учнів, збагачувати в них знання з музичного мистецтва і виховувати чуттєве ставлення до творів мистецтва та почуття прекрасного, стимулювати здатність до самостійної музичної діяльності й творчого самовиразу на заняттях та в позанавчальних

формах діяльності, спонукати до активної участі в мистецькому житті суспільства шляхом їх залучення до участі в шкільній самодіяльності, у фестивалях, концертах тощо (Професії. Учитель музики, 2020).

Отже, відповідно до цих завдань, майбутній фахівець має опанувати різні форми й види музично-викладацької діяльності, виступаючи на уроці як музикант-виконавець – співак та інструменталіст, концертмейстер-ілюстратор, диригент-керівник колективного співу; як лектор-музикознавець і педагог-просвітник; як знавець у галузі музичної психології, педагогіки й теорії музики, засвоєння яких надасть йому спроможності ефективно сприяти розвиткові музичних здібностей школярів і навчати їх основам музичної грамотності. Крім того, майбутній фахівець має бути готовим до організації позакласних форм діяльності, в яких він має виступати, зокрема, як керівник найбільш поширених на наш час музичних гуртків сольного та хорового співу і виступати в них не тільки як учитель, але і як музичний вихователь, носій духовної культури та художньо-естетичного смаку, і тим самим сприяти загальнокультурному, духовному, особистісному й мистецькому вихованню школярів у процесі залучення до різних форм музичної діяльності.

Зазначимо, що на наш час саме навчання сольного співу та участь у хорових гуртках є найбільш популярними серед учнів та їх батьків, що значною мірою пояснюється тим, що співоча діяльність є найбільш демократичним, привабливим і доступним для переважної кількості учнів видом активного музикування. Цей факт підкреслено в багатьох дослідженнях, в яких акцентується, що підготовка студентів педагогічних університетів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності становить надзвичайно важливе завдання музичної педагогіки (Н. Гребенюк, 1999; Н. Дубровіна, 2013; Т. Жигінас, 2021; А. Козир, 2009, А. Мартинюк, 2001; М. Михаськова, 2020, Т. Смирнова, 2000 та ін.).

Зазначимо, що в Китаї на сучасному етапі спостерігається захоплення суспільства вокальним мистецтвом і хоровим співом, набуває популярності й

організація дитячих колективів (Ма Сюй, 2015; Чжан Вейцзя, 2010; Ян Хоннянь, 2002).

На думку таких науковців, як Лінь Хай (2006), Лі Сянчжень (2016), Ху Маньлі (2016) та ін., означене явище потребує всебічної підтримки, особливо – в сучасних умовах: інтерес до активної форми музикування в сучасних дітей (та почасти – їхніх батьків) має відігравати позитивну роль як спосіб соціалізації учнів нової генерації, які все більше підпадають під вплив віртуальних способів комунікації та охоче звертаються до пасивного й некерованого «споживання» музичної інформації сумнівної художньої цінності. З цього погляду, як зазначають науковці, важливо, по-перше забезпечити ефективний розвиток музичних здібностей і навчання співу школярів на уроках мистецтва, по-друге – стимулювати їх потяг до педагогічно керованого музично-освітнього процесу всіма можливими способами, зокрема – і у формі участі в позакласних вокальних та хорових видах активності (Тун Ліньге, 2020; Чжу Цянь, 2019). Отже, оволодіння майстерністю організації гуртків із сольного співу й хорового мистецтва розглядаємо як важливий спосіб заохочення школярів до музичної діяльності, прищеплення їм здатності до художньо-ціннісного пізнання творів музичного мистецтва і його позитивного впливу на особистісне, духовне й соціально-спрямоване становлення.

Зауважимо, що і сольний, і гуртовий, а, починаючи з кінця 19 століття, – і хоровий спів, посідали чільне місце у родинному й суспільному житті українського народу (Іванов, 2014; Черкасов, 2008; Шреєр-Ткаченко, 1980), що сприяло природному залученню дітей до родинної, спонтанної музичної активності. Зі змінами в соціальному укладі життя, проникненням у побут пасивним видів музичної діяльності, а саме – переваги музичного сприйняття та споживання інформаційного потоку, нав'язаного сучасними медіа, а останні десятиріччя й безмежними пізнавальними можливостями Інтернету, спів практично втратив провідну роль у музичному побуті. Тому роль закладів освіти в означеному напрямі незмірно виростає, посилюється потреба у підвищенні

ефективності занять співом з учнями та здатності вчителів досягати в цьому більш якісних, ефективних результатів.

Зазначимо, що питанням залучення дітей шкільного віку до співу й цілеспрямованого формування в них основ вокального й хорового виконавства в межах освітнього процесу серйозну увагу діячі мистецтва і культури в Україні приділяли ще наприкінці 19 – на початку 20 століть. Це, зокрема, засновники українського класичного музичного мистецтва й музичної освіти: М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко. Активно цими питаннями опікувалися також відомі практики й методисти минулого століття – І. Деркач, Д. Євтушенко, С. Миревич, О. Мішуга, І. Колодуб та ін. (Іванов, 2014; Черкасов, 2011).

Значна увага навчанню співу приділялась і впродовж усієї історії становлення й розвитку культури і мистецтва в китайському суспільстві: історичні дані свідчать про те, що ще за часів династії Чжоу, тобто за 256 р. до н.е., в Китаї діяли школи, в яких навчали співу, танцям і гри на музичних інструментах, готуючи їх до участі в державних, культурних церемоніях та релігійних дійствах (Ма Сюй, 2015; Сунь Цуньинь, 2001; Цзинь Чжунмін, 1994).

Обґрунтування методики формування вокальних навичок у процесі сольного й хорового співу та підготовки фахівців, здатних успішно діяти в цій площині, залишається актуальним і для сьогодення. Тому цілком закономірно, що цим питанням присвячується чимало праць сучасних науковців і методистів. Розглянемо більш докладно особливості підготовки здобувачів до опанування педагогічною майстерністю в зазначених напрямках.

Огляд праць у галузі підготовки фахівців – викладачів співу свідчить, що в українській вокальній педагогіці накопичено потужний методичний арсенал із викладання відповідних дисциплін і формування навичок академічного вокального виконавства. Так, фундаментальні навчальні й методичні посібники в галузі викладання вокалу представлені в працях В. Антонюк (2000), Н. Косинської (2016), О. Стахевича (2016); методологічні й методичні основи підготовки вокалістів-професіоналів до виконавської діяльності досліджували Л. Василенко (2012), Т. Жигінас (2022), Н. Овчаренко (2020), О. Пляченко

(2016), Л. Тоцька (2021), С. Ткаченко (2012); методи й технології вдосконалення особистісних властивостей майбутніх співаків – комунікативних, емоційно-вольових, сценічно-артистичних – розглянуто в працях Ван Ченя (2017), Ван Яцзюня (2018), Л. Василевської-Скупої (2014), Е. Економової (2002), А. Саннікової (2015) та ін. Психофізіологічним засадам розвитку вокальних і музично-слухових здібностей співака приділили увагу О. Гладченко & Г. Реброва (2021), О. Козій (2017), Тун Лінґе (2022); питання технології формування вокальних навичок на засадах реалізації здоров'язбережувального потенціалу співочої діяльності розглянуто в працях Н. Гуральник & Л. Тоцької & Юйаня Шаоцяна (2021); вокально-творчим навичкам і здатності майбутніх фахівців застосувати сучасні технології на шляху забезпечення їх творчої самореалізації присвятили свої дослідження Н. Ашихміна (2021), О. Башкір (2019), С. Гмиріна (2018); Н. Гребенюк (1999), Лю Цзя (2016), Н. Мозгальова & І. Барановська (2017), З. Дубовий (2019); оволодінню майбутніх фахівців мистецтвом вербального висловлювання з приводу вражень від вокальних творів, вмінням виділяти головне і звертати на нього увагу школярів і взагалі слухачів, розглянуто в працях І. Бермеса (2014); М. Демір (2015); Лі Чуньпен (2013); Чжай Хуань (2011) тощо.

Отже, на цей час в галузі вокальної освіти існує ґрунтовне методологічне підґрунтя й науково-методичне забезпечення вокально-освітнього процесу, що сприяло певній перебудові змісту занять з постановки голосу й вокалу, зокрема – шляхом посилення уваги до системно-організованого ускладнення репертуару та алгоритмізації оволодіння майбутніх фахівців вокальною технікою (Чжу Цянь, 2015; Тун Лінґе, 2021), інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців (Лінґ Янь, 2021; Матвєєва, 2008; Панченко, 2008; В. Соловійов, 2017; Чжан Яньфен, 2011 та ін.), самостійності мислення у процесі вивчення репертуару та формування навичок його аранжування (Мельниченко, 2021; Толстова, 2015; Пен Юй, 2018), приділення належної уваги удосконаленню особистісно-виконавських рис (Ван Чень, 2017; Міщанчук, 2015; Саннікова, 2015), стимуляції художньої, рефлексивної

свідомості, (Бай Шаожун, 2014; Н. Білова, 2020; Варганич & Хоменко, 2019; Колоскова, 2017), творчого й гедоністичного ставлення до співочої діяльності (Василенко, 2004; Гмиріна, 2017; Тао Жуй, 2022), застосування стильового підходу до виховання співаків як творчих особистостей (Ашихміна, 2021; Савельєва, 2014; Шафарчук, & Десятнікова, 2021); питанням упередження типових педагогічних помилок викладачів-вокалістів приділили увагу Н. Кьон (2019); Ян Сяохан (2020) тощо.

Останні праці відносимо до оригінальних досліджень останніх років, у яких представлено заглиблення авторів до проблем якісної вокальної підготовки через призму формування пропедевтичної компетентності магістрантів-музикантів у процесі підготовки до викладання вокалу. Автори опираються на пропедевтичний підхід та ставлять за мету формування у здобувачів пропедевтичної компетентності, пов'язаної зі здатністю «до запобігання типових педагогічних помилок як передумови підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності» (Ян Сяохан, 2020, с. 3).

У дисертаційному дослідженні Ян Сяохан розглянув специфіку вокальної освіти здобувачів, яка полягає в особливій значущості обрання вірної методики розвитку їхніх вокальних даних, зумовленої крихкістю голосового апарату й можливими неправними наслідками педагогічних помилок для його функціонування (там само). На наш погляд, такий підхід сприяє підвищенню у викладача вокалу почуття відповідальності за майбутнє своїх вихованців і набуття ними прогностичних умінь та здатності передбачати типові для початківця педагогічні помилки у процесі вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності майбутніх фахівців і тим самим підвищувати ефективність вокально-формувального процесу.

Широко представлені в науково-методичній літературі також питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до навчання співу школярів. Їх вирішення пов'язується зі здатністю зацікавлювати учнів співочим мистецтвом, дотриманням норм гігієни дитячого голосу, розвитком музичних здібностей дітей, зокрема – у так званих «гудошників», формування в них

навичок співу (Лі Ліцюань (2019), О. Лобова (2019), Тун Лінґе (2022), Чжу Цянь (2018) та ін. Ціним із цього погляду є також праці, в яких висвітлюються питання взаємозв'язку вокально-виконавського та методичного аспектів підготовки студентів закладів музично-педагогічної освіти, представлені в працях Л. Василенко (2003; 2012), Н. Гребенюк (1999), Лай Сяоцань (2016).

Крім того, особливо цікавими для нас є дослідження, у яких розглядаються питання оволодіння студентів різними стилями й манерами співу, зокрема – праці В. Антонюк (2000), Н. Битько (2016), Н. Дрожжина (2008), Д. Євтушенко & М. Михайлова-Сидорова (1963); Н. Кьон (2017); Р. Лоцмана (2013).

Під виконавською манерою науковці розуміють різновид вокально-фонаційної техніки, якою користуються співаки. Важливо, що при цьому розрізняють різні ступені відмінності виконавських манер. Так, найбільш виразно вони проявляються стосовно різних типів співу за ознаками звукоутворення, головними серед яких визначають народну, академічну, естрадну. Натомість кожен із цих різновидів має свої підвиди. Так, особливості народної манери співу складаються під впливом анатомічних, психофізіологічних, етно-психологічних характеристик певного народу, особливостей вимови, укладу життя тощо. Тому типові риси української (аутентично-селянської) пісенної манери співу полягають у так званому «горловому» співі, китайській народнопісенній традиції властиве далеке звукоутворення й висока теситура, італійська народно-пісенна творчість близька до техніки академічного співу тощо.

Різновиди академічної манери залежать від естетичних ідеалів, властивих певному історико-культурному періоду та стосуються характеру звукоутворення і типових засобів виконавської виразності. Зокрема, різним за манерою й характером звучання голосу є вокальне мистецтво епохи Ренесансу, Бароко, класицизму, романтизму, експресіонізму тощо, що проявляється у відмінностях у техніці дихання, використанні регістрів голосу, типовій

тембровій забарвленості звуку, мірі контрастів у застосованих засобах виконавської виразності, ступені припустимої для співака вібрації тощо.

Достатньо різнобарвними є виконавські манери й у галузі естрадного співу. Так, суттєво відрізняються за манерою звукоутворення виконання популярних пісенних творів, рок-опери, джазових композицій тощо. У той самий час, фахівці зазначають що засвоєння декількох манер співу є «...новим віянням теперішнього музичного виховання» (Бедакова, 2022, с. 64). Також важливо, що в усіх випадках між означеними виконавськими манерами існує не тільки розбіжність, але й спільні риси та вимоги щодо формування фонаційних навичок. Це, зокрема, володіння технікою фонаційного дихання, налагодження координації рухів усього вокального апарату, формування навичок слухового та м'язового самоконтролю тощо. Великого значення надають фахівці і тому, що академічна постановка голосу закладає підґрунтя для успішного оволодіння й іншими манерами співу (Ду Цзілун, 2015; Н. Дрожжина, 2008; Л. Прохорова, 2006; А. Шевченко, 2019 та ін.). Успіх у цьому процесі пов'язується з грамотним керівництвом з боку викладача у процесі оволодіння співака технікою дихання, голосоведіння. Адже, як зазначає Л. Бедакова, «Спів – це робота не тільки зв'язок. Загальне розуміння процесу дозволяє вільно змінювати тембр, подачу звука не тільки в межах академічного вокалу, але і рок-вокалу, і естрадного співу» (Бедакова, 2022, с. 65).

Завдяки цьому як акцентує вчена, виховання естрадної манери співу здійснюється завдяки поєднанню класичної вокальної підготовки та оволодінню специфічними прийомами звукоутворення, зокрема – спів на придиханні, шепіт, гроулінг та інші, які не застосовуються в академічному вокалі.

Цікавим є також досвід китайських співаків, що відзначають Сунь Цуньинь (2001), А. Усова (2022), Юй Хенюань (2022). Завдяки актуальній для китайського суспільства меті і застосуванню спеціальних методик їм вдається поєднувати такі далекі манери співу, як класична і народна, академічна і естрадна.

Таким чином, стає ясно, що володіння декількома манерами вокального виконання для сучасного багатопрофільного фахівця можливе й доцільне, однак формуванню певних манер потрібно приділяти спеціальну педагогічну увагу.

Означені здобутки в галузі вокальної підготовки здобувачів закладають ґрунтовну базу для успішного вирішення більшості завдань, покладених на майбутніх учителів музичного мистецтва, натомість деталізації потребують питання їхньої всебічної підготовки до адекватно-стильового виконання засвоюваного репертуару, його збагачення шляхом долучення до репертуару творів віддалених епох та сучасності й володіння різноманітними виконавськими манерами.

Звертаючись до завдань з підготовки здобувачів до диригентсько-хорової діяльності, засвідчимо, що в цьому напрямі також існує потужний науковий потенціал, який створює міцне підґрунтя для вирішення відповідних освітніх завдань. Широко представлені й науково-методичні праці в галузі виконавсько-хорового мистецтва видатних хормейстерів минулого, які узагальнили свої спостереження здобутки й цінні методичні поради. Найбільш значущі праці українських фахівців, на наш погляд – це ґрунтовні підручники К. Пігрова (1962) і В. Шипа (1968), а також дослідження Л. Костенко і Л. Шумської (2019), А. Мартинюка (2011), Н. Селезньової (2004) та ін. Питання підготовки вчителя-музиканта, здатного до диригентсько-хорової діяльності, представлена в науковому дискурсі розмаїттям аспектів у дослідженнях сучасних науковців. Серед них назвемо: формування професійно-особистісних якостей хорового диригента (Коваленко, 2008); художньо-творчих умінь (Шинтяпіна, 2005); комунікативної культури (Ван Яцзюнь, 2018); музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі (Кифенко, 2019); навчання хорового диригування в компетентнісному аспекті (Jansson Dag, Balsnes Anne Haugland, 2020); техніки диригентських жестів, спрямованих на удосконалення виразності хорового виконання (Naroles J., 2013); підготовку іноземних студентів у ЗВО України до керівництва хоровими колективами (Ма Сюй, 2015); особливості

керівництва вокальними ансамблями (Ду, Ханьфен, 2019, Ху, Маньлі, 2016) тощо.

Такі науковці, як Лінь Хай (2006), Ма Сюй (2015), В. Федоришин (2006), Ю. Шевченко (2010) та ін., висвітлюючи питання роботи з дитячим хором, підкреслюють важливість всебічної та багатофункціональної підготовки його майбутніх керівників. Так, у дослідженні Ма Сюй акцентується, що діяльність хорового диригента в сучасних умовах не обмежується виключно диригентсько-творчим аспектом, а з необхідністю включає в себе елементи менеджменту хорового колективу, тобто здатності організовувати його репетиційну, концертну діяльність, винаходити спонсорів, підтримка яких необхідна для участі в престижних міжнародних конкурсах тощо (Ма Сюй, 2015).

Лінь Є, вивчаючи сутність та зміст вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, наголошує на ролі готовності майбутніх фахівців до роботи з вокально-хоровими колективами з урахуванням особливостей менталітету, емоційного й інтелектуального розвитку сучасних школярів, узагальнює досвід українських педагогів-вокалістів щодо етапів співацького навчання, низки вимог до підготовки співака та пропонує власну систему наукових підходів до організації вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, суголосних вимогам китайської та європейської вокально-хорової діяльності. Автор доходить висновку, що «вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики потребує поєднання знань з психолого-педагогічних, музично-теоретичних, вокальних, диригентсько-хорових, виконавсько-інструментальних та методичних дисциплін», тому майбутній фахівець має самостійно досягати їх інтегрованості й цілісності і тим самим спрямувати зміст вокально-хорової підготовки на оволодіння багатофункціональною діяльністю (Лінь Є, 2017, с. 29).

Розглядаючи вокально-хорові дисципліни як важливу складову фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, Н. Тарарак вважає перспективним посилення уваги саме до формування інтегрованих знань і вмінь,

що потребує здійснення змістових і структурних удосконалень у підготовці фахівців до професійної діяльності, посилення цілісності й системності засвоєння знань, навичок та вмінь з вокально-хорового мистецтва. Науковиця зазначає, що виняткового значення задля інтегрування освітніх компонентів циклу професійної підготовки набувають міжпредметні зв'язки: їх забезпечення дозволяє подолати протиріччя між відокремленими знаннями з освітніх компонентів і досягати їх синтезування та комплексного впровадження у практику багатовекторного процесу музично-педагогічної освіти (Тарарак, 2008, с. 3).

З цією метою Тарарак пропонує власне моделювання міжпредметної інтеграції, визначає шляхи та способи забезпечення доцільних напрямів реалізації міжпредметних зв'язків вокально-хорових дисциплін і предметів вокально-хорового напрямку з іншими циклами, презентує фактори використання міжпредметних зв'язків у процесі підготовки здобувачів до фахової діяльності (Тарарак, 2008, с. 9).

Л. Лабінцева, вивчаючи питання формування вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, вважає, що фахівець даного спрямування повинен у своїй діяльності не тільки опиратися на знання з історії музики, аналізу музичних творів, хорознавства, методики музичного виховання, але й уміти здійснювати просвітницьку, менеджерську та науково-дослідницьку діяльність. Предмет дослідження науковця – вокально-хорова майстерність, яка сприймається нею як інтегрована властивість, утворена комплексом «професійних умінь і навичок вокально-хорової роботи з дітьми на підставі інтеграції володіння власним голосом і ритмопластикою, набуття навичок театралізації пісні» (Лабінцева, 2007, с. 3).

Наразі підготовка студентів до співочої діяльності в певному ракурсі відбувається в комплексі занять із постановки голосу, хорового диригування, хорового співу, на музично-теоретичних та методичних дисциплінах, а також під час проходження педагогічної практики. Однак, за спостереженням Ма Сюя, незважаючи на перебудову змісту освітньо-професійних програм, їх націленість

на забезпечення міжпредметних зв'язків і досягнення практичних результатів у вигляді сформованих у майбутніх фахівців компетентностей, у широкій практиці на різних дисциплінах це питання вирішується, переважно, формально, без урахування потреби координувати методику формування однотипових (у даному випадку – вокально-фонаційних) навичок і досягнення на цьому шляху міждисциплінарної суголосності щодо змісту навчання, вимог і критеріїв оцінювання якості його засвоєння студентами, що суттєво знижує ефективність процесу підготовки майбутніх учителів до здійснення різних функцій майбутньої фахової діяльності.

Крім того, за свідченням педагогів факультету, не надається належна увага і проблемі узгодження процесу й методів формування сольних вокальних і виконавсько-хорових навичок, що в деяких випадках приводило до конфронтації між позиціями викладачів з вокалу та диригентів студентських хорових колективів, яка стосувалася визначення типу голосів, залучення співаків-початківців до виконання хорового репертуару, який наразі не відповідає їхнім актуальним можливостям: робочому діапазону голосу, його інтонаційно-виконавській складності, що призводило до певного перенавантаження голосу і не дозволяло достатньо ефективно проводити індивідуального заняття з співу тощо.

Відзначимо також недостатньо чітку, на наш погляд, розгалуженість уявлень щодо фонаційних особливостей сольного, індивідуального, і хорового, колективного співу, що проявляється в широко вживаних дефініціях «постановка голосу» та «вокально-хорова підготовка». З цього погляду варто зазначити, що назва предмету «постановка голосу» свідчить про те, що підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до сольного співу довгий час надавалося другорядне значення. Крім того, існують і природні чинники такого становища, а саме – складність початкових етапів вокального розвитку. З цього приводу В. Антонюк визначає, що в процесі навчання співу перший етап полягає в підготовці голосу як «інструменту», за допомогою якого утворюється вокальний звук (Антонюк, 2007). Отже, розподіл завдань між різними

«співочими» дисциплінами передбачав, що в індивідуальній формі майбутні вчителі «готують голос», тобто отримують початкові технічно-фонаційні навички, а на дисциплінах хорового циклу та в курсі методики музичного виховання дістануть виконавсько-практичну й методичну підготовку, потрібну їм у майбутній роботі шкільного вчителя.

Таке становище частково пояснювалося тим, що до недавнього часу головним завданням була підготовка майбутніх фахівців до навчання школярів співу майже виключно в колективній формі, під час розучування з усім класом пісень із так званого «шкільного» репертуару. Крім того, відсутність допоміжних засобів озвучення супроводу до вокальних творів не давало можливості вчителям збагачувати заняття власними прикладами «живого» виконання програмних вокальних творів, тому володіння вчителя навичками сольного виконавства були по суті незатребуваними. Сьогодні можливості вчителя демонструвати свою вокально-виконавську майстерність на уроці або в позакласних музично-просвітницьких заходах значно розширилися за допомогою відносно нової традиції – використання співаками супроводу до твору у формі фонограм-«мінусовок», тобто – за типом «караоке».

З метою обґрунтування методики підготовки майбутніх учителів музики до різновекторної та багатофункціональної фахової діяльності на засадах застосування поліфункціонального підходу в тих її аспектах, які пов'язані з вокальними формами музикування, розглянемо структуру відповідної підготовленості та головні завдання, які мають вирішуватися під час їх формування.

Насамперед визначимо, що існування проблеми паралельного формування співацьких навичок різної якості усвідомлюється далеко не всіма студентами (як і викладачами). Проникнення в сутність існуючої проблеми потребує від учасників освітнього процесу заглиблення в теорію формування практичних, у даному випадку – вокально-фонаційних навичок, вдумливого самопостереження, самоаналізу, пошукової методичної та вокально-практичної діяльності.

Неабиякого значення набуває і їх умотивованість і психологічна готовність до наполегливої та творчої роботи в цьому напрямі. Адже з психологічних досліджень добре відомо, що наявність установки на певні дії сприяє активізації психічної діяльності – уваги, працездатності, прояву інтелектуальної активності та креативності. Науковці одностайно засвідчують, що не є виключенням і успішність навчальної діяльності студентів, яка значною мірою залежить від рівня їх умотивованості, від розвиненості тих мотивів, які сприяють досягненню визначеної особистістю мети. Отже, насамперед, важливим є свідоме ставлення самого студента до мети, визначеної як перебудова своєї вокально-навчальної діяльності. Крім того, важливо враховувати і те, що мотивація складається з різноманітних мотивів, які можуть доповнювати один одного або вступати в суперечливі співвідношення, тому важливим є визначення домінантних тригерів, які будуть виступати переконливим внутрішнім аргументом для самої особистості.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює множинність підходів до розуміння сутності, природи, структури, а також методів вивчення та засобів її формування. Означеній проблемі присвячена значна кількість монографій науковців різних країн, серед яких – Дж. Аткинсон (1999), О. Блінова (2002), В. Климчук (2005), О. Кочарян (2011), Лінь Янь (2019), А. Маслоу (Maslow, 1943), Г. Олпорт (Allport, 1967), Х. Хекхаузен (1996) та ін.

У цілому під мотивацією розуміється складний, багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, що є неоднорідною системою побудників, до яких відносять, зокрема, потреби, прагнення, установки, інтереси, ідеали, емоції тощо. О. Леонтьєв визначає сутність поняття «мотив» як «переживання потреби, що означає те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах, на що спрямовується діяльність і спонукає до неї» (Леонтьєв, 2016, с. 6).

Отже, будь-яка людська діяльність є полімотивованою. Так, у одних випадках мотивація виконує функцію спонукання до певної діяльності, в інших – функцію сенсоутворення, тобто надання особистісного сенсу певному виду діяльності для індивіду. На цій підставі О. Леонтьєв (2000, с. 448) розрізняє такі

різновиди мотивів, як сенсотворні, що стають завдяки набуттю внутрішнього сенсу, спонукою до діяльності, та «мотиви-стимули», які спонукають до активності, але «позбавлені сенсотворчої функції» (Леонт'єв, 1977, с. 202-203).

Д. Леонт'єв (<http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=6661>), вслід за Едвардом Десі (Deci, Flaste, 1995; Deci et al., 1999) наголошує, що розрізнення «смыслотворних мотивів» і «мотивів-стимулів» аналогічне розрізненню двох якісно різних і заснованих на різних механізмах видів мотивації – мотивації внутрішньої, обумовленої самим процесом діяльності, як вона є, і зовнішньої мотивації, обумовленої користю, яку може отримати суб'єкт від використання відчужуваних продуктів цієї діяльності.

Співзвучне нашим уявленням є і розуміння того, що активність мотивації як спонуки зумовлена яскравістю переживання певної потреби та мірою її задоволення. Звернемо увагу також на те, що мотивація має динамічний характер, вона може зміцнюватися або знижуватися, і тим самим впливати відповідним чином на міру активності суб'єкта діяльності. З цього погляду, на нашу думку, надзвичайно важливим є досягнення успіху на шляху опанування студентів складними видами вокально-виконавської діяльності та переживання почуття задоволення від затрачених зусиль.

Визнання означеного факту дозволило визначити першим компонентом підготовки студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності *мотиваційно-ціннісний компонент*, сформованість якого стає засадою успішного вирішення завдань дослідження.

У руслі його забезпечення суттєву роль відіграє також сформованість *когнітивно-кумулятивного компоненту* як такого, що має сприяти якісному оволодінню студентами комплексу знань, навичок і вмінь та здатності їх застосовувати в різних освітніх ситуаціях. Адже кумулятивний, тобто накопичувальний характер є невід'ємною ознакою всебічної та інтелектуально-дієвої підготовленості майбутніх фахівців як безпосередньо до виконання своїх обов'язків, так і до постійного самовдосконалення. Його значущість пояснюється тим, що педагогічним процесам властива відкритість,

незавершеність, яка потребує від фахівців творчої винахідливості, постійного оновлення та збагачення знань, усвідомлення особливостей тих змін, які відбуваються в особливостях сприйняття й навченості нових поколінь вихованців, урахування й акцептування інноваційних здобутків у галузі наукового й методичного забезпечення освітнього процесу.

Важливими сферами знань, в яких майбутній фахівець має набувати всебічної підготовленості й готовності до постійної самоосвіти, науковці вважають:

- анатомії вокально-фонаційного апарату, фізіологічних застав вокальної діяльності, зокрема – наукових здобутків теорії звукоутворення, основ гігієни та збереження співацького голосу, закономірностей технології формування виконавських навичок тощо;

- психологічних основ розвитку загальних і музичних здібностей співаків різного віку і обдарованості, особливостей розвитку в них інтонаційного та специфічного – вокального – слуху, прояву асоціативного, творчого уявлення, художньо-комунікативних якостей, емоційно-вольових якостей соліста, лідерських властивостей керівника творчого колективу та їх обумовленості особистісними властивостями, типом нервової системи й темпераменту в сукупності з характером і змістом впливу середовища на перебіг розвивально-освітніх процесів;

- загальномистецьку ерудованість, яка дозволяє достатньо глибоко проникати в соціокультурну, мистецьку атмосферу епохи, усвідомлювати особливості світосприйняття митців певного часу і тим самим – художню сутність їхніх творчих ідей; ідеться також і про особливості творчої ідеї автора поетичної першооснови вокального/хорового репертуару, розуміння його «над-сенсу» і тим самим – збагачення художньо-асоціативних уявлень і художнього образу виконуваного твору;

- музикологічні знання та основи герменевтики, які дозволяють оволодівати уявленнями щодо стилістики епохи, творчого стилю, жанру, художнього напрямку та творчого портрету композитора і здатністю ґрунтовно

здійснювати диференційований та цілісний аналіз творів і тим самим сприяти розробленню індивідуалізованої моделі переконливої інтерпретації;

– вокально-методичні знання, необхідні фахівцям для того, щоб здійснювати самоаналіз свого вокального розвитку й навченості, готовності презентувати школярам та розучувати з ними репертуар різних епох і стилів, володіючи знаннями щодо формування вокально-фонаційних та виразно-виконавських навичок, технологією варіювання вокальних прийомів, відповідно до стилістичних і змістових особливостей виконуваного репертуару – старовинних, класичних арій, романсової творчості композиторів-романтиків, обробок пісень народів світу, сучасної шкільної пісні тощо.

Звернемо увагу на те, що хормейстер має володіти і навичками утримання в пам'яті повного фактурно-гармонічного слухового образу, вміння підключитися до будь-якої партії з метою допомоги співакам або надання їм вірного прикладу звучання. Крім того, важливими навичками є і вміння настроювати колектив, «роздавати» початкові звуки хоровим партіям, тобто власне здійснювати модуляцію за камертоном у потрібну тональність через уявлення й інтонування інтервалу або акорду.

Отже, і вокальній, і у хормейстерській підготовці майбутніх учителів музики важливими є актуалізація набутих на молодших курсах музично-слухових навичок, і здатність до деталізованого з погляду тяжіння різних ладових ступенів інтонування, яке відповідає структурі мелодії та особливостям гармонічного супроводу, результатом чого стає досягнення змістової виразності у виконанні твору.

Узагальнюючи, відзначимо, що цей спектр творчо-презентаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва сьогодні є важливим напрямом функціонально-практично спрямованої підготовки до майбутньої праці, тому має передбачатись у процесі підготовки до багатофункціональної фахової діяльності на засадах інтеграції комплексу набутих у освітньому процесі знань, умінь і введення в навчальний план відповідних дисциплін за вибором студентів.

Значущість наступного компонента – *виконавсько-стильового* – зумовлена передусім тим, що важливим «інструментом» у діяльності як учителя в ролі виконавця-соліста й викладача співу, так і хормейстера, є навички вокального інтонування. Нагадаємо, що відповідно до освітньо-професійних програм, завдання підготовки здобувачів суто вокально-навчального змісту покладено на такі дисципліни, як «постановка голосу» і «методика музичного виховання». Свій внесок у цей процес здійснюють і такі предмети, як хорове диригування, музично-теоретичні заняття, хоровий клас; удосконаленню вокально-виконавської майстерності сприяє і самостійна робота студентів над підготовкою творів до прилюдної презентації, зокрема – і на уроці під час проходження педагогічної практики.

Зауважимо, що взагалі потреба в умінні співати, тобто сфера використання вокальних умінь у професійній діяльності педагога-музиканта надзвичайно широка, вона стосується і виконавської майстерності, і методики формування вокальних навичок у співаків, і здатності до сценічного втілення художніх образів вокальних творів.

Акцентуючи на тому, що виконавська майстерність необхідна майбутньому вчителю як у виконавській, так і в педагогічній діяльності, ми спираємося на праці вчених, які переконливо довели, що навчати практичним видам музичної діяльності своїх вихованців викладач не зможе, якщо він не оволодів «секретами» виконавської майстерності, не набув досвіду оволодіння виконавською технікою, відчуття художнього переживання в процесі роботи над розучуванням, інтерпретацією й виконанням твору. Особливо це помітно в галузі співочої діяльності, яка потребує розвиненого вокального слуху, тобто здатності до аудіальної оцінки звучання голосу співака, яке ґрунтується на уявному уподобанні зусиллям останнього і за допомогою цього – усвідомленні стану м'язово-виконавського апарату, наявних проблем звукоутворення, звуковедення, які співаку потрібно подолати на шляху оволодіння співочим мистецтвом.

Отже, оволодіння вокальними навичками важливе як підґрунтя якісної освітньо-методичної підготовки фахівця, який, набуваючи власного досвіду інтонування, навчається розуміти технологію вірного інтонування, розвиває свій вокальний слух і завдяки цьому навчається усвідомлювати сутність помилок, яких припускаються його вихованці. На важливості актуалізації глибокого внутрішнього зв'язку між навчанням співу та вокально-методичною підготовкою неодноразово акцентували увагу науковці, зокрема – В. Антонюк (2007), Л. Василенко (2015), О. Прядко (2008) та ін.

Крім того, варто не забувати, що спів педагога є зразком звучання для школярів, тому він має відповідати вимогам еталонного звучання, а саме: користуватися вірною технікою звукоутворення і через це не припускати перевтоми голосу, володіти культурою звуку, чистою інтонацією, грамотно поєднувати мовленнєву та співочу діяльність, дотримуватися гігієни голосу й завдяки цьому бути здатним витримувати фізичне навантаження на голос. З цього погляду провідного значення набуває не володіння повним діапазоном оперного співака та динамічно-яскравим звуком, а саме культура звукоутворення та здатність до використання різних видів фонаційної техніки у виконанні різностильових творів. І особливо це важливо для солістів і хорових колективів, які бажають брати участь у міжнародних конкурсах.

Отже, майбутні вчителі музики мають усвідомлювати наявність певних проблем у процесі задоволення вимог різних дисциплін до його вокальних та вокально-хорових навичок та набувати здатності самостійно координувати свої співочі дії, вишукувати способи пристосування до них з урахуванням власних індивідуальних можливостей та свідомо опановувати різними техніками співу, проявляючи при цьому самостійність і гнучкість мислення, творчий підхід до власного самовдосконалення. Це ще раз підкреслює, що одноразове освоєння студентами різних технік вокального інтонування та методики їх формування в солістів і хорових співаків, є об'єктивно необхідним, воно зумовлене багатокomпонентним змістом педагогічної діяльності вчителя й різноманіттям

завдань, які він має вирішувати на уроках музичного мистецтва та в позакласній музично-виховній діяльності.

З цього боку цікавою для нас є думка Л. Орехової, яка у своїй статті «Особливості вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики» виокремила вокальні й вокально-хорові навички, володіння якими потребує виконавсько-хорове мистецтво. При цьому дослідниця відносить до суто вокальних навичок співацьке дихання, вірне звукоутворення, здатність його варіювати відповідно до динамічних і темпових показників, характеру твору, особливостей фразування, темпу й характеру твору, а також співочої дикції. До вокально-хорових навичок віднесено вміння співати в ансамблі, досягаючи тембрової, динамічної гомогенності, єдності метроритму, агогіки, звуковедення, дикції, а також уміння співати, виконуючи вимоги та вказівки диригента у процесі співу.

З цього виходить, що набуття досвіду виконання творів різних стилів є просто необхідним для майбутніх фахівців, а оволодіння майстерністю їх виконання нерозривно пов'язане з умінням варіювати виконавську манеру, тобто вокально-фонаційну техніку й особливості застосування засобів виконавської виразності, усвідомлювати стильові особливості як солістам, так і диригентів та хористам-виконавцям. Адже від цього залежать розроблення інтерпретаційної моделі та організація всього підготовчо-виконавського процесу. Крім того, процес формування у здобувачів здатності до самостійної й індивідуалізованої інтерпретації вокальних і хорових творів має доповнюватися вмінням здійснювати герменевтично-пояснювальну діяльність. Адже майбутні фахівці мають не тільки усвідомлювати сутність художнього образу та вимог, які виникають під час розучування твору, але й уміти донести його до своїх вихованців і тим самим стимулювати в них захоплення музичним твором, художнє уявлення, мислення, свідоме й натхнене ставлення до його вивчення й виконання.

Оволодіння означеними вміннями потребує здатності до самостійної пошукової діяльності, тобто є творчим процесом, який вимагає не тільки знань,

але й винахідливості, здатності варіювати й комбінувати набуті навички. Ще одним важливим творчим аспектом творчої уяви, артистизму в його зовнішньо-виконавських формах.

На менш важливою є і здатність студентів урахувати особливості мислення й типових форм спілкування школярів нових генерацій, сприйняття й перероблення ними інформації, а з цим – і набуття здатності постійно осучаснювати форми, методи та технології педагогічної діяльності з метою надання їх динамічності, варіативності й успішності.

Варто звернути увагу й на те, що стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних і цифрових технологій усе більш активно застосуються у освітньому процесі. Збагачення технічного устаткування занять і розроблення нових методик, пов'язані із їх застосуванням, потребують від фахівців оволодіння відповідними навичками їх використання та здатності їх творчо й ефективно удосконалювати, пристосовуючи до конкретних ситуативних обставин у роботі із сучасними школярами, вміння розробляти власні методичні прийоми й початкові посібники тощо.

На важливість вирішення цих завдань звертають увагу такі науковці, як Н. Ашихміна (Ашихміна, 2021), І. Барановська (Барановська, 2017), О. Коберник (Коберник, 2002) та ін. На значущості розвитку на цьому шляху здатності до критичного осмислення інноваційного досвіду з погляду його перспективності у навчанні співу наполягає Лю Цзя. (Лю Цзя, 2017). Вчена, пропонуючи прослухування відео-кліпів у програмі «YouTube», в яких фахівці різного рівня майстерності пропонують методичні засоби вивільнення й розвитку голосу, засоби візуального моделювання, вправи на формування фонаційного дихання, навчання імпровізації, демонструють записи з виступами дитячих хорових колективів тощо.

Отже, сучасні фахівці мають орієнтуватися в інноваційних наукових здобутках, оволодівати новими методичними інноваціями, бути здатними їх критично осмислювати та варіювати й удосконалювати, пристосовуючи до виконання певних завдань, адаптувати нетрадиційні методичні засоби,

генерувати власні пропозиції з метою досягнення суголосності між різними гілками вокально-освітньої діяльності та екстраполювати нові вокально-виконавські й методичні ідеї в педагогічну практику, застосовувати новітні технології, які дозволяють спрямувати рефлексивну свідомість на самоаналіз і самокорекцію своїх фахових дій, створення аранжування та перекладу музичних творів, чому допомагає застосування, зокрема, прийомів відеоселфі, використання нотнографічних програм Sibelius, MuseScore, Final та ін., програми «Band-in-a-Box», <https://storybird.com/> тощо. Варто зазначити, що в сьогоденних умовах незмірно зросла роль дистанційних засобів навчання, тому майбутнім фахівцям важливо оволодіти різноманітним новітнім технологіям, методів і форм організації навчання.

Це, зокрема, застосування можливостей комп'ютеру та гаджетів для створення медіа-контенту, сервісу «Storybilda» (Барановська & Барановський & Якименко, 2022), можливості платформи «G Suite for Education», яка містить набір безкоштовних програм Google, розроблених для освітньої діяльності. До них входять, зокрема, такі сервіси, як цифрова інтерактивна дошка Jamboard, Google Клас, Google Meet, Google Документи, Google Презентації, Google Таблиці та ін. Визначають науковців і корисність окремих приладь для розвитку ладового, гармонічного, ритмового слуху, тобто здібностей, які неодмінно мають бути добре розвинені як у співаків, так і в диригентів. Серед них такі приладдя як Guitar Tuna (гітарний тюнер, який має вбудований метроном та камертон), Cleartune, за допомогою якого можна тренувати слухові навички тощо.

Підвищення ефективності формування фонаційних навичок у студентів в умовах їх всебічної фахової підготовки до фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, потребує стимуляції в них самостійності мислення, здатності до слухового та м'язового самоконтролю, усвідомленого й відповідального ставлення до проблеми засвоєння базових фонаційних навичок і набуття здатності їх гнучко й варіативно застосовувати в різних виконавсько-контекстних умовах.

Важливим підґрунтям успішної фахової діяльності є і оволодіння студентів навичками вокально-імпровізаційної діяльності, вміння здійснювати аранжування й переклад музичних творів, а також здатність створювати інтонаційні вправи, розучування яких дозволяє значно прискорювати процес роботи над творами, дозволяє збагачувати свій методичний арсенал у тих випадках, коли виникає, наприклад, потреба у створенні особливої вправи на розспів, перекладу пісні для її виконання вокальним ансамблем або і додає співакам упевненості та здатності до розкриття своїх емоційних станів і музично-творчого потенціалу.

Узагальнення цих міркувань дозволяє дійти висновку, що *фахово-творчий компонент* є важливим складником підготовленості майбутніх фахівців до успішної вокально-фахової та диригентсько-хорової роботи.

Отже, необхідними для ефективної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу було визначено: мотиваційно-ціннісний когнітивно-кумулятивний, виконавсько-стильовий і фахово-творчий компоненти.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження обґрунтовано теоретичні основи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, представлено зміст підготовки майбутнього вчителя; визначено сутність фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й змістову специфіку властивих їм функцій, які полягають в організації освітнього процесу на уроках музичного мистецтва й здійсненні позакласної роботи.

На основі аналізу наукових досліджень із мистецької педагогіки щодо актуальних напрямів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до багатофункціональної фахової діяльності, сформульовано визначення даного

феномену як педагогічного процесу, що ґрунтується на створенні необхідних педагогічних умов для оволодіння знаннями, практичними вміннями та здатністю до компетентної фахової діяльності, спрямованої на прищеплення школярам ціннісно-художнього ставлення до музичного мистецтва і спонукання до особистої музично-творчої самореалізації.

Під підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності розуміється освітньо-педагогічний процес, що ґрунтується на створенні необхідних педагогічних умов для оволодіння знаннями, практичними вміннями й навичками для забезпечення компетентної діяльності, спрямованої на прищеплення школярам ціннісно-художнього ставлення до музичного мистецтва, оволодіння доступними формами практичного музикування й музично-творчої самореалізації.

Зміст підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності конкретизовано як процес отримання ними знань, практичних умінь і навичок у комплексі психолого-педагогічних, музично-теоретичних, вокально-хорових, інструментально-виконавських та методичних дисциплін, їх інтеграції й практичного закріплення в процесі педагогічної практики та проведенні позанавчальних виховних заходів; як систему форм, методів і технологій, спрямованих на формування готовності вчителя-музиканта до складної поліфункціональної діяльності.

Сутність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу розуміємо як процес, спрямований на скоординоване формування у здобувачів виконавської майстерності в галузі сольного й колективного співу та набуття здатності до вокального виховання учнів і керівництва шкільними хоровими колективами.

Підготовленість здобувачів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності розуміється як особлива, цілісно-професійна властивість особистості, утворена в результаті набуття майбутнім фахівцем морально-психологічної готовності до ефективного забезпечення освітньої діяльності в

галузі музичного мистецтва, оволодіння сукупністю інтегрованих знань, вмінь і навичок у сфері сольного співу й вокально-хорового мистецтва, здатності до художньо-ціннісної орієнтації у мінливому соціокультурному й мистецькому просторі та постійного фахового самовдосконалення.

Структурними компонентами підготовленості майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності визначено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-кумулятивний, виконавсько-стильовий і фахово-творчий компоненти. Їх сукупність має забезпечувати підготовку вчителів музичного мистецтва до всіх навчальних ситуацій, у яких вони мають проявляти свою вокально-виконавську майстерність. Це, передусім, презентація вокальних музичних творів у процесі проведення так званого «слухання музики», демонстрація пісенного репертуару або його фрагментів школярам з метою їх заохочення до розучування певного твору на заняттях, у позакласній роботі зі шкільним вокально-ансамблевим, хоровим колективом, а також формувально-педагогічна діяльність, сутність якої полягає в навчанні всіх без винятку учнів співочому інтонуванню та виразно-емоційному виконанню пісенного репертуару.

Володіння цими видами викладацької діяльності забезпечує підготовленість майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, яка проявляється як цілісно-професійна властивість особистості, утворена в результаті набуття майбутнім фахівцем морально-психологічної готовності до ефективного забезпечення освітньої діяльності в галузі музичного мистецтва, оволодіння сукупністю інтегрованих знань, умінь і навичок у сфері сольного співу й вокально-хорового мистецтва, здатності до художньо-ціннісної орієнтації в мінливому соціокультурному й мистецькому просторі та постійного фахового самовдосконалення.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ

2.1. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності – складний процес, результатом якого є досягнення комплексу цілей. Серед таких опанування згаданими фахівцями різновидами виконавської та педагогічної майстерності, оволодіння фонаційно-вокальними техніками, які використовуються під час сольного і хорового співу або мають диференційовано застосовуватися під час виконання вокальних творів, відповідно до їх жанрово-стильової приналежності, особливостей музичної мови, поетичного тексту тощо. Важливим завданням також є усвідомлення й узагальнення майбутніми вчителями музичного мистецтва специфіки досвіду вокальної, виконавсько-хорової і диригентської діяльності та здатності їх екстраполювати на процес педагогічної практики.

Реалізація цих завдань і свідоме ставлення до набутого досвіду мають стати діяльнісною основою здатності майбутніх фахівців кваліфіковано навчати учнів співам різного типу (сольного, ансамблевого, хорового) в різних вокальних стилях і жанрах. Належне забезпечення відповідної підготовки вимагає застосування підходів, спрямованих на забезпечення ефективності, системності й узгодженості відносно гетерогенних процесів, тобто таких, які відрізняються певною неоднорідністю, що передбачає звернення до відповідного наукового забезпечення, одним зі складників якого мають стати концептуальні засади *поліфункціонального* підходу.

У дослідженні Т. Стратан-Артишкової та О. Горбенко (Stratan-Artyshkova, & Horbenko, 2016) вказується на фундаментальне значення поліфункціональності в проєкції підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, вчені звертають увагу безпосередньо на багатопрофільність і поліфункціональність професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та вказують, що ці її особливості вимагають спеціальної уваги. Її спрямування має концентруватися на забезпеченні такої підготовки, яка сприяє здобуттю «...різнобічних знань, творчих і виконавських умінь, спонукає до застосування нових підходів і технологій, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованих програм фахових дисциплін» (Stratan-Artyshkova & Horbenko, 2016, с. 59).

Серед основних напрямів, які мають у сукупності забезпечувати поліфункціональність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, науковці визначають: музично-теоретичний, що спрямовується на оволодіння здобувачів узагальненими знаннями та компетентностями в галузі історії музичного мистецтва, музично-теоретичних знань, які стають засадою здатності осмисленого й цілеспрямованого аналізу музичних творів, зокрема – їх форми, гармонійного плану, фактури з метою грамотного осягнення й вивчення тексту;

- художньо-виконавський, пов'язаний із формуванням уміння виявляти роль виокремлених інтонаційно-структурних або виразно-виконавських елементів у створенні цілісного художнього образу в засвоєваному на різних дисциплінах репертуарі, формуванням здатності до його творчо-виконавської інтерпретації та художньо-осмисленого виконання;

- фахово-методичний, який стосується усвідомлення, засвоєння й самостійного добору ефективних методів розвитку виконавської майстерності та особистісно-професійного саморозвитку, здатності їх екстраполювати у процесі викладацької діяльності;

- творчо-виконавський, що вимагає, за висловом Т. Стратан-Артишкової та О. Горбенко, «суттєвих змін у формах і методах навчання», с спрямованих на посилення уваги до формуванням ціннісного ставлення до

музичного мистецтва та власного стилю в музичній діяльності як чинників, які сприяють створенню індивідуалізованого, оригінального і художньо-виразного виконання творів (Стратан-Артишкова, Горбенко, 2016).

Отже, багатопрофільність діяльності фахівця має забезпечуватися поліфункціональністю його підготовки. І тут доцільно звернути увагу на те значення, яке має надаватися поняттю поліфункціональності з погляду лінгвістів. Як підкреслює у своєму дослідженні А. Ліберт (Libert, 2018), поняття «поліфункціональності» має багато синонімів, як-от: мультифункціональність, багатфункціональність, мультикатегоріальність тощо, але саме це поняття коректно вживати за умов наявності контексту єдності. Тобто, поліфункціональною можна вважати певну цілісність, використання можливостей якої дозволяє розв'язувати множину завдань. Така цілісність, за визначенням ученого, характеризується тим, що її функції взаємодіють та переростають одна в одну як організовані та концептуально взаємозумовлені множинні напрями єдиного процесу (Libert, 2018, с. 156).

Таким чином, застосування поліфункціонального підходу в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності передбачає узгодження елементів цього процесу в прагненні досягнення ними єдності взаємодії. Означене, насамперед, стосується потреби у формуванні узагальнених знань і вмінь та інтеграції змісту фахових дисциплін, що забезпечують підґрунтя такого поєднання й досягнення між ними суголосності.

Отже, значущість застосування поліфункціонального підходу зумовлена багатовекторністю вокально-професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та прагненням надати більшої ефективності й динамічності освітньому процесу шляхом узгодження мети, кореляції змісту й методів вокальної та хорової підготовки здобувачів, визначення суттєвих споріднених і відмінних особливостей між сольними й колективно-виконавськими вокальними навичками та налагодження міждисциплінарної координації у формуванні у здобувачів уміння їх гнучко та творчо застосувати

відповідно потребам мінливої педагогічної дійсності. Таким чином, застосування ідей поліфункціонального підходу сприятиме підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах цілеспрямованого надання відповідним освітнім компонентам координованості й інтегративної цілісності.

Серед таких у низці найважливіших перебувають дисципліни циклу вокально-виконавської підготовки, як-от: сольний, ансамблевий та хоровий види співу. За висловом І. Кліш (Кліш, 2019), неодмінною умовою підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності є оволодіння ним вокально-виконавською майстерністю. У процесі вокальної підготовки розвивається голосовий апарат, розширюється діапазон співочого голосу, формуються технічно-виконавські вміння, набуваються знання з теорії співу та навички володіння різноманітними засобами вокально-музичної виразності (Кліш, 2019), що свідчить про важливість забезпечення різних з містових завдань у процесі її здійснення.

Підкреслимо, що, за слушним зауваженням І. Щербіни, необхідниме також «...визначення та науково-методичне обґрунтування універсальної системи поліфункціонального виховання співаків»: адже існуючі на сьогодні, на думку вченої, «...вокальні методики, охоплюють лише окремі виконавські аспекти» (Щербіна, 2016, с. 140).

М. Жишкович, також, підкреслює багатогранність і поліфункціональність фахової підготовки майбутніх вокалістів, адже остання має спрямованість на формування «...як виконавських, так і мистецько-педагогічних умінь», отже поєднує «освітні, розвивальні та аксіологічні функції» (Жишкович, 2018, с. 256).

Варто додати, що необхідним завданням вокально-навчального процесу є виховання в майбутніх фахівців рефлексивної свідомості й розуміння механізмів формування навичок співу в різних манерах і стилях. З нашого погляду, саме узагальнення цих знань і вмінь дозволяє їх екстраполювати на співочу практику в різних видах сольної і хорової діяльності та застосовувати їх

як настановні під час здійснення педагогічної практики з вокальної й вокально-хорової роботи зі школярами.

Удосконалення вокальної техніки та розвиток вокально-виконавських навичок і вмінь інтенсивно забезпечується в ході навчання майбутніх учителів музичного мистецтва ансамблевому та хоровому різновидам співу, що посилює вимоги до формування фонаційно-виконавських навичок у їх поліфункціональній спрямованості.

З одного боку, важливо відзначити їх спорідненість. Так, як слушно визначає С. Світайло (2021), навчання виконанню вокальних творів у хорі/ансамблі сприяє розвиткові важливих умінь вокаліста, зокрема, здійснення слухового аналізу, самоконтролю та виконавського самоврядування. Такому розвиткові сприяє прагнення досягати принципово необхідної в ансамблевому виконанні узгодженості інтонування, динамічного розвитку, метроритмової організації тощо. Також досить складним завданням є досягнення синергії у вимовлянні тексту, адже правильна, доречна артикуляція, «виразні логічні наголоси в музично-поетичних фразах» є важливими чинниками втілення художнього образу вокального твору (Світайло, 2021, с. 183). При цьому, сумісне (ансамблеве, або хорове) виконання потребує додаткової прискіпливої уваги під час здійснення слухового контролю, адже в кожного зі співаків-учасників свої індивідуальні можливості стосовно гучності голосу, співочої манери тощо. Усі ці особливості впливають на характеристики інтонації та зумовлюють розбіжності у звучанні.

Отже, задля досягнення узгодженості сумісного виконання співаку необхідно не тільки здійснювати контроль над звучанням власного голосу, але й щільно прислуховуватися до звучання інших голосів та коригувати власне виконання задля відповідності кінцевого результату (спільного звучання) критеріям рівності інтонації, врівноваженості гучності, синхронності у виконанні динамічних хвиль, «ритмової та дикційної цілісності» тощо (Світайло, 2021).

Зазначимо, що перелічені вміння мають надважливе значення не тільки у вокально-хоровому виконавстві, але й у сольному співі та у вокальних ансамблях – дуетах, тріо, квартетах тощо. Крім того, у своєму досконало-розвиненому виді застосовуються вокалістами під час виконання творів у таких стилях, як ренесанс, раннє бароко, імпресіонізм тощо. І саме якісне оволодіння ними є ознакою виконавської майстерності вокаліста.

З іншого боку, не менш важливо для нас визначити і розбіжності, які існують між технікою хорового й сольного співу, докладно представлені в наших статтях (Guo Xiao Feng, 2021; Го Сяофен & Осадча, 2022). Їх підґрунтям є, по-перше, різниця між завданнями, які постають під час занять сольним співом, під час індивідуальних занять і в хоровому виконавстві, що стосуються вимог до прояву голосових властивостей і співацької техніки. Так, зокрема, на дисциплінах із постановки голосу й вокалу важливими є такі завдання, як виявлення природи голосових даних студента, діапазону, властивого йому тембру, динамічних потенцій тощо. На хорових заняттях від співака вимагається володіння співацькими навичками дещо протилежної якості, а саме – вміння маскувати власний тембр, досягати динамічної гомогенності в хорових партіях та в цілому – хоровому звучанні, заборона, на відміну від сольного співу, вібрації, високі вимоги до чистоти інтонування у співі а'капела, поширеному в хоровому мистецтві й досить рідкому для традицій академічного співу.

Суттєвою відмінністю сольного й хорового виконавства є також дещо інша техніка співу «на опорі». Так, з метою виховання соліста-вокаліста велику увагу на початковому етапі навчання переважна більшість фахівців приділяє виробленню у студентів навичок активного, динамічного, яскравого звукоутворення, забезпеченого технікою фонації на міцній опорі із застосуванням реберно-черевного, так званого «мішаного», «костоабдомінального» типу дихання. Значна увага на заняттях із вокалу на початкових етапах приділяється й розвитку діапазону голосу та здатності співака-початківця виконувати мелодію повним, яскравим звуком.

Залучення першокурсників до участі в хоровому колективі, репертуар якого значною мірою зберігається декілька років і тому характеризується певною складністю й різноманіттям навичок, потрібних для опанування цими творами, потребує від них швидкого оволодіння навичками співу в різній динаміці, зокрема – і на піано, вміння співати на так званому «малому», або «парадоксальному» (Л. Работнов) диханні. Зазначимо, що саме такий спосіб варіювання навичок дихання дозволяє хористам, і особливо тим, що володіють яскравим, гучним голосом, співати в ансамблі, не втрачаючи відчуття опори, при помірній динаміці й наповненості звуку. Доцільність навчання диханню такого типу у вихованні співаків-солістів на цей час є дискусійним, натомість у хоровому й ансамблевому співі його роль є безперечною.

Поряд із оволодінням здобувачів цими практично-співочими вміннями, постає і завдання щодо формування низки специфічних умінь та компетентностей, які є складниками диригентської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони стосуються, зокрема, техніки використання художнього диригентського жесту, здатності до вольового, емоційно-сугестивного впливу на творчий стан хористів, за допомогою яких їхня увага спрямовується на сумісне, синергійно-цілісне відтворення змістово-виразної, оригінальної, і в той самий час – автентично-стильової інтерпретації хорового твору.

Науковці зазначають, що оволодіння диригентським мистецтвом включає у себе і розвиток артистизму, адже диригент має передавати виконавцям хору експресивний імпульс, налаштовати їх на натхненне виконання та створювати сценічний образ, допомагаючи виконавцям і слухачам осягнути характер твору, нюанси настрою, які передає музика. Важливе значення має фахова освіченість диригента, адже він має віднайти зв'язок музики з поетичним словом, стилем, виявити контексти твору та запропонувати, на основі всіх визначених чинників, відповідну манеру співу, урахувавши індивідуальні особливості та здатності кожного виконавця та формулюючи

завдання, яке виконавці кожної партії мають виконувати задля досягнення спільного результату звучання (Кириленко, 2020, с. 6-8).

Зрозуміло, що виховання артистизму співака-соліста є не менш значущим. Варто тільки акцентувати, що робота над виразністю мануальних жестів тісно пов'язана з удосконаленням стану корпусу, вивільненням м'яз рук, наданням рухам пластичності й виразності, а, крім того – й оволодіння виразною естетично-привабливою мімікою. Оволодіння цими навичками для фахівців обох профілів має принципово єдину рухово-пластичну природу вдосконалення стану свого м'язового корпусу, статури, співочої пози і тим сприяє розвитку емоційної сфери, артистизму, здатності до самоконтролю й корекції своїх м'язових і психологічних станів. Отже, між цими формами фахового удосконалення існують схожі завдання, вирішення яких буде протікати більш успішно, якщо цей факт буде усвідомлюватися й цілеспрямовано культивуватися в загальноосвітньому процесі.

Істотний вплив на формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності становить надання відповідної цілеспрямованості змісту освіти дисциплін музично-теоретичного циклу на підготовку до завдань, які вирішуються під час занять вокалом і хоровим мистецтвом. Ідеться про роль розвитку музично-слухових здібностей і навичок самоконтролю, оволодіння навичками сольфеджування, які відіграють важливу роль під час самостійного розучування студентами вокальних і хорових творів, набуття знань з теорії музики й гармонії, поза якими неможливим є аналіз хорових партитур, усвідомлення особливостей партії інструментального супроводу у вокальному творі тощо.

Так, І. Ягодзинська визначає, що вивчення студентами, які проходять підготовку за професійним спрямуванням «Сольний спів», дисципліни «Сольфеджіо» сприяє формуванню в них системи необхідних для вокального виконавства та викладання музично-слухових уявлень, умінь і навичок. Характеризуючи спрямованість даної дисципліни, авторка звертає увагу на її

можливості системно забезпечувати «...розвиток музичних здібностей: інтонаційної компетентності, метроритмічного відчуття, музичної пам'яті, музично-слухових уявлень», та сприяють збагаченню музично-слухового досвіду (Ягодзинська, 2017, с. 5).

Не меншого значення набуває і зміст музично-історичних дисциплін, на яких формується світогляд, ерудованість студентів, удосконалюється їх здатність до аналітичного сприйняття музичних творів та узагальнення своїх спостережень і думок різних науковців щодо стилістики, розмаїття жанрів, значущості комплексу засобів виразності, типових для тієї чи іншої епохи, творчого напрямку, індивідуальності композитора.

Крім того, як зазначає В. Гаснюк (2019), значну роль відіграє засвоєння згаданих дисциплін у контексті методичної підготовки майбутніх магістрантів-вокалістів, зокрема – для набуття методичної культури як важливої сутнісної характеристики «...професійної діяльності майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва» (Гаснюк, 2019, с.90). При цьому, В. Гаснюк доходить висновку, що саме комплекс фахових знань, які формуються в процесі вивчення теоретичних положень та опрацювання практичних завдань таких дисциплін, як історія музики, історія вокального мистецтва, сольфеджіо, гармонія тощо, закладають основу методичної культури майбутніх фахівців. Означені чинники та низка специфічних умінь, які формуються в межах цих дисциплін, становлять, на думку вченої, основу «системи знань з теорії та практики вокального навчання і виховання», яка дозволяє вирішувати завдання «в процесі роботи з дитячими та дорослими голосами», а накопичений інтелектуально-знанієвий потенціал стає основою здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до успішного «...виконання творчих завдань вокально-педагогічної діяльності» (Гаснюк, 2019, с. 94).

Спираючись на практичний досвід фахової діяльності та відповідні наукові дослідження, учені-педагоги також доводять, що ці фактори суттєво впливають і на процес вокальної та диригентсько-хорової діяльності,

закладаючи підґрунтя для аргументованої інтерпретації, виявлення відповідних зв'язків між явищами, що створюють контекст твору.

Таким чином, організація фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на формування їх підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, організованої на засадах поліфункціонального підходу, доцільно здійснювати із дотриманням принципу *стильової координації змісту підготовки, яка здійснюється в комплексі фахових дисциплін вокально-фахового та диригентсько-хорового циклів.*

Зазначене також свідчить про те, що цілісність і поліфункціональність процесу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує усвідомлення фахівцями особливостей взаємодії всіх її елементів. Дієвою основою, яка забезпечує взаємодію та цілісність такої підготовки, є *інтегративний підхід.*

Означений підхід у педагогіці розглядається як такий, що виступає основою поєднання результатів навчання (отриманих знань та досвіду) у єдиний ресурс, який забезпечує можливості вирішення певних завдань професійної діяльності. Так, згідно з висновками О. Вознюк та О. Дубасенюк, визначення інтегративного підходу в педагогічних дослідженнях пов'язане зі становленням нової освітньої парадигми, серед пріоритетів якої спрямованість на фундаменталізацію та інтеграцію знань. Освітній процес, організований на засадах інтегративного підходу, спрямовує педагогічні зусилля на забезпечення такого характеру засвоєння теоретичних знань і практичних умінь, який уможлиблює їх комплексне застосування.

Учені доводять, що актуалізація знань, умінь і досвіду, як синтезійної цілісності, є процесом, у якому усвідомлюються процеси міждисциплінарної екстраполяції ідей і можливості міжпредметної імплементації методів. На практиці застосування інтегративного підходу відбувається як творчий процес осягнення складної сутності освітнього об'єкту, зокрема, визначення його ідеального (засновничого) компоненту, який зумовлює його приналежність до певної спільності (категорії) об'єктів та реального (динамічного) компоненту,

зумовленого існуванням його специфічних рис. Наступним етапом є осягнення сутності об'єднуючих ідей і характеристик, які зумовлюють приналежність об'єкту до певної категорії, визначення основних параметрів спільності об'єктів та створення, на цій основі, нового освітнього об'єкту, який об'єднує низку елементів, фундаментально пов'язаних спільною ідеєю, але, при цьому, таких, що відрізняються специфічними рисами. Така інтеграція зумовлює існування освітніх об'єктів як фундаментальних явищ, які не просто засвоюються на певному етапі, але стають універсалізованими об'єктами пізнання та перетворюються на фундамент формування компетентностей і фахового досвіду. Отже, даний процес розглядається як фундаменталізація знань (Вознюк & Дубасенюк, 2009, с. 48-49).

У музичній освіті застосування інтегративного підходу здійснюється задля синтезійного поєднання знань і вмінь, сформованих у процесі виконавської, аналітично-творчої, практично-педагогічної тощо діяльності в єдиний ментальний конструкт, який майбутній учитель музичного мистецтва застосовуватиме у своїй фаховій діяльності задля забезпечення її ефективності. Так, згідно з висновками Гао Мін, опора на інтегративний підхід уможливіє формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як безпосередньо під час опрацювання й виконання вокально-музичних творів, так і в процесі проходження курсу дисциплін, у межах яких виконавська діяльність не передбачена (Гао Мін, 2019, с. 104). Як зазначає науковець, на засадах даного підходу відбувається спонукання студентів інтегрувати, наприклад, вокально-виконавський елемент із педагогічним, зокрема застосовувати в процесі опрацювання теоретичної інформації в освітньому процесі виконавське виконання задля ілюстрування певних мистецьких явищ, створення творчої атмосфери тощо. Така спрямованість зумовлює можливість набуття багатофункціонального вокально-виконавського досвіду, актуального за різних умов фахової діяльності (Гао Мін, 2019).

У дослідженні М. Назаренко вказується на доцільність застосування інтегративного підходу задля формування готовності майбутнього вчителя

музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності: адже сам процес такої підготовки, як зазначає вчена, характеризується багатокomпонентністю, а зміст такої готовності охоплює здатності відтворення фахової діяльності в закладах освіти різного типу (загальних, позашкільних, спеціальних) на різних посадах. Означене зумовлює необхідність формування такої готовності як комплексу багатofункціональних здатностей на тлі взаємодії усіх структурних компонентів фахової підготовки (Назаренко, 2014, с. 231).

Чжан Яньфен звертає увагу на спорідненість сутності інтегративного підходу та самого вокального мистецтва, адже природа останнього є синтезійною, тобто такою, що інтегрує низку компонентів. Серед таких компонентів – поетичне та музичне висловлення, синтез яких лексично утілює виразність художнього образу. Як пише дослідник, означеною інтегративною природою вокального твору зумовлений і процес його опрацювання. Зокрема, на попередньому етапі даного процесу відбувається досягнення драматургії, сюжетного контексту, який зумовив певні емоції та висловлення персонажа. На цьому самому етапі визначаються орфоепічні завдання та здійснюється робота над артикуляцією. Далі відбувається опрацювання музично-виконавських завдань – робота над інтонацією, вокальною позицією, диханням. На певному етапі художні завдання інтегруються в єдиний конгломерат, елементи якого тісно взаємопов'язані та зумовлюють зміст один одного. Крім того, Чжан Яньфен розглядає функціональну доцільність інтегративного підходу для забезпечення творчого процесу взаємодії вчителя та учнів. Дослідник зазначає, що під час такої взаємодії вчитель інтегрує до музично-освітнього процесу творчий елемент, активізуючи емоційне сприйняття учнів зверненням уваги на художньо-образну виразність музичного мистецтва, зокрема, через педагогічно-виконавське ілюстрування, інтеграцією творчих завдань на імпровізацію, застосування творчо-ігрових форм педагогічної взаємодії тощо (Чжан Яньфен, 2011).

Таким чином, інтегративний підхід створює основу міждисциплінарного синтезування, об'єднання знань, умінь і досвіду в цілісні комплекси та

утворення знань і вмінь узагальненого характеру, забезпечує імплементацію творчого компонента в освітній процес і підготовку до фахової діяльності. Означене зумовлює визначення принципу *імплементації інтегрованих знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, у самостійно-пізнавальні та творчі форми фахової діяльності*. Даний принцип є основою ініціювання процесів самостійного осягнення студентами фундаментальних основ мистецьких явищ, конструювання на цій основі нових освітніх об'єктів, шляхом інтеграції елементів, розробки методів їх опрацювання. На практиці такий процес може розгортатися в ході виконання студентами завдань із диференціального аналізу музичних творів, визначення класифікаторів задля їх віднесення до певних категорій, створення відповідних художньо-інформаційних модулів, присвячених вивченню таких категорій як нових освітніх об'єктів, розробки відповідних творчих методів.

Важливим чинником успішності процесу фахової підготовки на засадах поліфункціонального підходу є усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва особливостей процесу формування комплексу їх фахових знань і вмінь як єдиного цілісного утворення, що забезпечується низкою спрямувань підготовки. Необхідним є також усвідомлення ними спрямованості своєї підготовки на певний результат – здатність вирішувати низку завдань фахової діяльності. З погляду вчених таке усвідомлення забезпечується рефлексією – процесом спостереження за власними когнітивними, емоційними та поведінковими процесами, їх оцінювання задля можливого коригування та вироблення стратегій подальших освітньо-формувальних дій. Таке самоспостереження та самооцінювання в психології розглядається як процес функціонування рефлексивної свідомості (James, Burkhardt, Bowers, & Skrupskelis, 1890).

За визначенням Д. Буда, Р. Кео та Д. Уокера (Boud, Keogh, & Walker, 2013), рефлексія – це загальний термін, яким позначаються інтелектуальні та афективні дії, які відтворює індивід задля того, щоб дослідити свій досвід та сформувати нове розуміння й оцінку своїх думок та поведінки (с. 19). Отже,

рефлексія, як пише К. Тан (Tan, 2022) є, по суті, процесом оцінювання досвіду, набутого в минулому, задля конструювання майбутнього. Означені особливості рефлексії зумовлюють функціональну доцільність упровадження *рефлексивного* підходу у процесі підготовки фахівців задля формування в них здатності до самооцінювання та професійного самопроектування (Новська, 2015).

Можливості рефлексивного підходу сприяти формуванню під час вокально-хорової підготовки ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до мистецьких творів розглянуто в праці Хуан Чанхао (2021). Звертає увагу на функціональність рефлексивного підходу стосовно його ролі у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва спроможності здійснювати самоконтроль у музично-виконавській та педагогічній діяльності, Бі Цзінчен. Учений указує на те, що саме на засадах рефлексивного підходу відбувається пізнання особистістю мистецького твору, його сенсів, звернених до індивідуальної свідомості та їх подальшої трансляції у виконавському та педагогічно-комунікативному процесах (Бі Цзінчен, 2018, с. 7). Подібного висновку доходить і Лі Сянчжень, визначаючи рефлексивний підхід таким, що уможлиблює спрямування свідомості особистості на досягнення власних художніх переживань під час спілкування з музичним твором (Лі Сянчжень, 2016, с. 10).

У дослідженні Ван Чень рефлексивний підхід розглядається як такий, що дозволяє акцентувати увагу в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу на формування в них здатності «..до самоконтролю й самооцінки своїх емоційних станів, сценічної поведінки» (Ван Чень, 2017, с. 118). На основі такого усвідомлення, як пише Ван Чень, студенти вчаться здійснювати аналіз своїх психологічних особливостей та актуалізувати артистично-виконавські якості задля вдосконалення виконання. Науковець також відзначає ефективність рефлексивного підходу в розв'язанні таких завдань, як розвиток «естрадної витримки» та «сценічної самосвідомості». При цьому, Ван Чень конкретизує механізм реалізації означеної функціональності рефлексивного підходу, звертаючи увагу на доцільність застосування спеціальних технологій,

спрямованих на вдосконалення у співаків навичок самоконтролю за станом м'язового апарату та емоційно-вольових процесів. Такий самоконтроль, на думку Ван Ченя, має забезпечувати трансформацію емоційного переживання із ситуативного на художнє шляхом керованого розподілу концентрованої уваги на виконавсько-творчі завдання, актуалізації художніх асоціацій та викликаних умінням «вживатися» в характер і переживання персонажа та спрямовувати емоційну енергію на втілення певного художнього образу (Ван Чень, 2017).

Педагоги-практики також вказують на важливу роль рефлексії у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, у дослідженні О. Гудзь, звертається увага на можливості рефлексивного підходу забезпечувати такий характер «організації процесу опанування студентом вокальної майстерності», який сприяє формуванню, насамперед, здатності «...аналізувати власну ефективність, оцінювати недоліки, визначати труднощі» тощо (Гудзь, 2019, с. 18). Як пише дослідниця, формування «рефлексивної суб'єктної позиції» у процесі вокальної підготовки, спрямованої на набуття музично-виконавських та художньо-педагогічних компетентностей, відбувається як процес самопізнання через мистецтво. Осягаючи власне ставлення до мистецького твору, аналізуючи своє виконання, створену інтерпретацію, педагогічні наративи, застосовані методи опрацювання твору, студент набуває усвідомлення себе як фахівця, який володіє можливостями залучення учнів до мистецтва і, в цілому, до культури, тим самим беручи на себе особисту відповідальність за даний процес (Гудзь, 2019).

Сформованість рефлексивного компоненту освітньої діяльності важлива і з погляду того, що здобувачі мають, як було зазначено вище, усвідомлювати спільність між прийомами й методами формування власних сольних і вокально-хорових навичок, а також свідомо й цілеспрямовано налагоджувати процес інтеграції між різними формами вдосконалення своїх фахових властивостей. Мається на увазі, наприклад, здатність до слухового самоконтролю, удосконалення почуття вивільненого стану корпусу та м'язової пластичності, важливих для природного та яскравого прояву художніх емоцій тощо.

Таким чином, необхідність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва усвідомленого ставлення до особливостей процесу набуття фахових компетентностей, навичок виконавського самоконтролю та самокоригування, уміння адекватно оцінювати ефективність своїх дій зумовлює доцільність дотримання принципу *рефлексивно-усвідомленого ставлення студентів до процесу оволодіння спільними й відмінними сольними та вокально-хоровими виконавськими навичками в процесі їх підготовки до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.*

Ураховуючи складність означених інтеграційних дій доцільно привернути увагу питанню технічного забезпечення даного процесу. Вирішення даного завдання в упровадженні *технологічного* підходу як такого, що дозволяє забезпечити ефективність перебігу складних процесів завдяки застосуванню високоефективних засобів.

Під технологією, як засвідчено в тлумачному словникові, розуміється комплекс засобів, а також сам процес вироблення певного продукту, заснований на обґрунтованому та послідовному застосуванні сукупності специфічних знань із різних галузей (наука, мистецтво, промислове мистецтво, інженерна справа тощо). Специфічною характеристикою технологій є чітка обґрунтованість змісту її засобів та послідовності їх застосування методологією, яка забезпечує високий ступінь прогнозованості результатів (Technology, 2022).

Здатність технологій забезпечувати досягнення високої міри результативності процесу зумовила їх поширення в різних галузях діяльності. За висловом Г. Майбороди, «...застосування поняття «технології» до освітньої галузі та педагогічних процесів» зумовлене фундаментальним прагненням педагогів віднайти «...механізм навчання, що призводив би до визначеного і гарантованого результату» (Майборода, 2009, с. 76). Саме таке прагнення зумовило виникнення технологічного підходу, який в освітній галузі застосовується як методологічна основа інтеграції до освітнього процесу спеціальних засобів (методів, технік, форм тощо), що підвищують його результативність.

Особливістю технологічного підходу є створення можливостей для впровадження в освітньому процесі останніх досягнень з різних наукових галузей (психології, педагогіки, інформатики, комунікації тощо) – як на рівні розробки методичних основ, так і на рівні практичної діяльності (Майборода, 2009).

У музично-педагогічних дослідженнях розглядаються різні проєкції функціональності технологічного підходу. Так, у праці А. Бондаренко доводиться, що технологічний підхід доцільно застосовувати в процесі диригентської підготовки вчителів музики задля проєктування та спрямування результату такої підготовки на формування пізнавальної самостійності майбутніх фахівців. Важливість формування означеної якості вчений обґрунтовує поліфункціональним характером фахової діяльності вчителя музики, який вимагає від нього мобілізації пізнавально-творчих зусиль задля самостійного осягнення специфіки музично-педагогічної діяльності та вирішення її основних завдань (Бондаренко, 2013).

У дослідженні А. Соловйова (2017) розглянуто можливості технологічного підходу як погляду їх сприяння:

- вивченню функціональності музично-виконавських дій, які забезпечують виразне втілення художнього образу під час гри на музичному інструменті або співу;
- подальшому вивченню особливостей таких дій, та чинників, що на них впливають;
- формуванню здатності майбутніх виконавців відтворювати та цілеспрямовано вдосконалювати такі дії.

Автор зазначає, що музично-виконавські та, зокрема, інтерпретаційні вміння, сформовані на засадах технологічного підходу, функціонують як «...сукупність процесів і дій, конкретних способів і прийомів відповідно організованих і спрямованих на вирішення всього комплексу виконавських завдань», які застосовуються задля «...відтворення виразальних засобів

музичної мови, логічного, художньо обумовленого зв'язку та взаємодії конструктивних елементів музичної форми» (Соловійов, 2017, с 86).

Таким чином, технологічність є невід'ємною складовою музичного-виконавського процесу, що зумовлює доцільність приділення уваги формуванню виконавсько-технологічних умінь у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Спів є художньо-творчим та смисловим центром як вокально-фахової, так і диригентсько-хорової діяльності, через що надважливе значення має формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавських умінь, зокрема, здатності яскраво та виразно розкривати художній образ музичного твору в співі. При цьому, як слушно зазначено О. Вознюком, «...неодмінною умовою виразного співу є правильне інтонування мелодії, у якій найбільше виявляється музичний зміст вокального твору» (Вознюк, 2016, с. 33).

Не можна не погодитися з педагогом-науковцем у тому, що правильність та виразність вокальної інтонації залежить від багатьох чинників, зокрема від розвиненості слухової уваги, умінь цілеспрямованого формування й активізації музично-слухових уявлень, артикуляційних умінь та, зокрема усвідомлення впливу манери вимовляння на художність та автентичність виконавської інтерпретації вокального твору тощо.

Отже, очевидною є важливість і складність процесу формування виконавських умінь. Означену складність посилює чинник поліфункціональності фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, зумовлюючи необхідність урахувувати певних відмінностей між цими різновидами вокальної фонації, про які йшлося на сторінках Крім того, звернемо увагу й на різні психологічні стани виконавців-солістів і співаків-хористів, на різні завдання, які постають перед ними у виконавському процесі. Це, зокрема вираження свого індивідуального розуміння твору або здатності втілювати художньо-інтерпретаційну модель диригента тощо.

З урахуванням цього, в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва під час навчання сольному співу, хоровому виконавству або наданні

співочих прикладів під час роботи з хором, ансамблем тощо, необхідно диференційовано застосовувати й варіювати ефективні методи, які сприятимуть саме формуванню навичок, необхідних для здійснення діяльності відповідного типу. Це, наприклад, уміння інтонувати задля настроювання хорового колективу різні інтервальні й акордові послідовності, орієнтуючись на камертон, здатність цілеспрямовано співати з вібрацією та без вібрації, володіти різними типами структурно-семантичного фразування тощо. Оволодіння варіативними формами принципово східних навичок має бути спрямоване як на формування відповідних уявлень і виконавських умінь, так і на усвідомлення студентами необхідності диференційовано їх застосовувати, відповідно до певних виконавських завдань.

Задля ефективного вирішення даного завдання доцільно дотримуватися принципу *алгоритмовано-варіативного формування виконавсько-інтонаційних навичок сольного й хорового співу*. Дієвість даного принципу – в сприянні організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами педагогічних технологій, алгоритм застосування яких ураховує варіативність умов активізації вокально-виконавських умінь згаданих фахівців у майбутній професійній діяльності. Дотримання даного принципу зумовлює можливість забезпечення певного ступеня інноваційності процесу формування музично-виконавських умінь. Як зазначає В. Лабунець, саме впровадження педагогічних технологій до освітнього процесу ініціює інноваційні перетворення в ньому, які сприяють «виробленню нових знань та засвоєнню ефективних способів діяльності» (Лабунець, 2015, с. 10).

У праці А. Козир технологічний підхід розглядається як методологічна основа формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, яке відбувається одночасно і в «мистецько-естетичному, і в методико-педагогічному» напрямках. За твердженням ученої, застосування технологічного підходу в даному складному та інтегративному процесі забезпечує можливості прогнозування його результативності шляхом формування чітких цілей стосовно розвитку певних умінь у кожного студента.

У такий спосіб, за висловом А. Козир, досягається «ефект випередження у навчанні», що забезпечує «зорієнтованість навчального процесу на впровадження інновацій» (Козир, 2009, с. 18).

Таким чином, технологічний підхід є нерозривно пов'язаним з інноваційним, що є закономірним, адже, власне, технології фундаментально пов'язані з інноваціями. Відомо, що саме розвиток технологій зумовив виникнення самого поняття інноваційності. Як позначено в довідковій літературі (Innovation, 2022), в основі слова «інновації» лежить корінь, що означає «новий». Він походить від латинського дієслова *innovāre*, що означає «оновлювати» і включає в себе корінь *novus*, що означає «новий» (як видно з таких слів, як *novel* і *renovate*). Отже, поняття інновацій усталено асоціюється з новизною та, взагалі, почало використовуватися задля позначення швидкого розвитку технологій, що з'являлися, в основному, у сфері промисловості, машинного будівництва тощо. Інновації зазвичай передбачають удосконалення існуючої ідеї чи продукту, а іноді і створення чогось абсолютно нового, наприклад, новітніх високотехнологічних приладів. Але на сьогодні поняття інновацій стосується як технічних винаходів, так і нових ідей, моделювання соціальних процесів, методів діяльності тощо, які вважаються інноваційними або такими, що репрезентують прогрес. Отже, інновації існують скрізь, де люди впроваджують нововведення чи зміни – митець, який по-новому використовує колір, музикант, який винаходить нові форми музичного висловлення, педагог, який винаходить нові способи навчати тощо (Innovation, 2022).

В освітній галузі *інноваційний* підхід зазнав значного поширення, адже прогрес у будь-якій сфері забезпечується застосуванням прогресивних підходів до підготовки її майбутніх фахівців. Науковці-педагоги, зокрема – Bennett, Lockyer, Agostinho, підкреслюють наявність в інноваційного підходу потенційних можливостей забезпечувати структурування освітнього процесу, спрямованого на підготовку майбутніх фахівців до роботи у складних і мінливих умовах. Як зазначають учені, програма підготовки фахівців у вищій школі має охоплювати інновації, забезпечуючи навчання використанню технологій у

практиці освітнього процесу. При цьому, наголошується на тому, що такий спосіб підготовки фахівців забезпечує формування вмінь творчого розв'язання завдань, на тлі «...збалансованого застосування педагогічних, логістичних та фахових міркувань у конкретних освітніх контекстах» (Bennett, Lockyer, & Agostinho, 2018, с. 1015).

У мистецько-педагогічних дослідженнях вивчено різні напрями функціональності інноваційного підходу. Так, у роботі Н. Гунько розглядається проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-методичної діяльності на засадах інноваційного підходу. Як доводить учена, саме впровадження до освітнього процесу інноваційних педагогічних технологій інтегрованого навчання забезпечує ефективність процесу засвоєння згаданими фахівцями «наукових знань про співацький процес», музично-теоретичних, музично-історичних знань та методичних умінь, що складають основу вокально-виконавської майстерності та вокальної культури майбутніх учителів, педагогічних компетентностей, що забезпечують їх здатність до формування співацької культури учнів» тощо (Гунько, 2017, с. 52).

У дослідженні Ван Чень ґрунтовно вивчено можливості інноваційного підходу сприяти «розвитку виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу» (Ван Чень, 2017, с. 116). Учений звертає увагу на превалювання традиційних методів у системі підготовки згаданих фахівців, як-от «цілісного й диференційованого аналізу твору, вивчення сценічно-виконавського досвіду видатних співаків, наслідування взірцям вокального-виконавського мистецтва» тощо (Ван Чень, 2017, с. 116). Як слушно зазначає учений, ці методи є досить ефективними та, можна сказати, основоположними в навчанні вокально-виконавській майстерності. Утім, застосування інноваційних методів на засадах відповідної методології створює умови для досягнення нового рівня ефективності процесу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема Ван Чень пропонує комплексну, засновану на інноваційному підході методику, спрямовану на «...оволодіння майбутніми вокалістами технологією досягнення комфортного психологічного стану,

методиками саморегуляції, самонавіювання та самопідтримки» (Ван Чень, 2017, с. 118). Така методика передбачає спрямованість на розвиток природних властивостей майбутнього співака на тлі «знаходження методів компенсації його менш сильних сторін» (Там само). Зокрема, із даною метою науковець пропонує впроваджувати:

- інноваційні освітні форми, які інтегрують низку дисциплін теоретичного циклу (~~ж-от~~ мішане заняття, що комплексно поєднує зміст дисциплін «Історія вокального мистецтва» та «Методика навчання вокалу»);

- технологізацію процесу вдосконалення рефлексивно-оцінної свідомості студентів, яка забезпечується системним застосуванням тренінгових методів навчання («оволодіння технікою релаксації, самонавіювання, самопідтримки, емоційної та м'язової розкутості»);

- креативні інтердисциплінарні методи, як-от: «активізації образного мислення і виразності співу шляхом засвоєння елементів хореографічної техніки» тощо (Ван Чень, 2017, с. 118).

Отже, технології, зокрема мистецько-освітні, розвиваються, з'являються нові інтерактивні та креативні форми й методи розвитку творчих якостей і фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. У такій ситуації важливим стає забезпечення певного балансу між збереженням найкращих традицій існуючих вокальних шкіл та інтеграції інноваційних технологічних освітніх інструментів. Означений баланс забезпечується дотриманням принципу *взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій скоординованої підготовки до вокальної та диригентсько-хорової діяльності*. Даний принцип забезпечуватиме спрямованість мистецько-освітнього процесу на впровадження технологій, які втілюють останні досягнення теорії та практики навчання вокально-виконавському мистецтву та вокально-педагогічній майстерності з такими, що визнаються традиційними в означених галузях.

Таким чином, забезпечення ефективності поліфункціональної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на сучасному етапі

розвитку мистецько-освітньої галузі передбачає застосування інноваційно-прогресивних підходів і методів.

Таким чином, проведене дослідження дозволило встановити, що підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності доцільно здійснювати на засадах поліфункціонального (що застосовується як наскрізний), рефлексивного, інтегративного, технологічного та інноваційного підходів. Урахування специфіки даного процесу дозволило визначити доцільність дотримання в ньому принципів: міждисциплінарної координації змісту освіти, набутого в комплексі фахових дисциплін, спрямованої на досягнення суголосності між процесом набуття вокально-фахової та диригентсько-хорової освіти; імплементації інтегрованих знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, у самостійно-пізнавальні та творчі форми фахової діяльності; рефлексивно-усвідомленого ставлення студентів до процесу оволодіння спільними й різноманітними сольними вокально-виконавськими та вокально-хоровими навичками в процесі їх підготовки до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності; алгоритмовано-варіативного формування виконавсько-інтонаційних навичок сольного й хорового співу; взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій скоординованої підготовки до вокальної та диригентсько-хорової діяльності.

2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців до вокальної та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом

Як було з'ясовано в попередніх підрозділах, фахова вокальна та диригентсько-хорова діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва є складним процесом, який потребує відповідної підготовки. Означена підготовка має спиратися на ефективну методичку, змодельовану з урахуванням основної спрямованості на формування поліфункціонального конструкту підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до складних та варіативних умов

фахової діяльності. Її сутнісною характеристикою, з одного боку є завдання паралельного формування вокальних навичок різного типу, що вступає у протиріччя із теорією алгоритмованого формування різноманітних рухових навичок. З іншого боку між цими двома аспектами підготовки є багато спільних завдань, виконання яких має бути скоординованим і слугувати взаємодоповненню формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Це, зокрема, єдність завдань виконавсько-хорового спрямування.

Множина функцій фахової підготовки зумовлює множину елементів у змісті її методичної моделі та необхідність визначення особливостей та спрямованості взаємодії цих елементів. Нам імпонує позиція В. Федоришина, який слушно зазначає, що методична модель підготовки фахівців має фокусувати увагу на системних зв'язках та кореляційних співвідношеннях між її блоками, «які створюють підґрунтя для ефективного формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики» (Федоришин, 2014, с. 20).

У якості важливого елемента методичної моделі фахової підготовки вчені розглядають педагогічні умови, які цілеспрямовано створюються в освітньому процесі (Є Лінь, 2017; Лю Цзя, 2017; Федоришин, 2014). За висловом В. Федоришина, педагогічні умови слід розглядати як «цілеспрямовано створювані обставини взаємодії викладачів та студентів» задля досягнення певних цілей фахової підготовки (Федоришин, 2014, с. 36).

Визначаючи методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, Хуан Чанхао враховує поліфункціональну специфіку даного процесу. Зокрема вчений доводить, що ефективні педагогічні умови, що забезпечують результативність такої підготовки, мають ґрунтуватися на «забезпеченні взаємодії пізнавальної, оцінювальної та творчої діяльності студентів» (Хуан Чанхао, 2021, с. 9).

Лі Сянчжень визначає ефективні педагогічні умови, які доцільно створювати задля забезпечення ефективності процесу «...підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків». У основі

таких умов учена визначає спрямованість на усвідомлення згаданими фахівцями специфіки вокально-хорової роботи з підлітками, зокрема формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва формувати мотивацію учнів до спілкування з музичним творами, у тому числі вокально-хоровими (Лі Сянчжень, 2016).

Вивчення поглядів науковців на доцільність створення певних педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до різновидів фахової діяльності дозволило дійти низки висновків. Насамперед очевидною є спрямованість на формування мотивації згаданих фахівців до оволодіння належним рівнем підготовленості до відтворення поліфункціональної фахової діяльності. Така мотивація проявляється у прагненні підвищувати рівень власних педагогічних та виконавських умінь, набувати досвід практичної діяльності, зокрема у процесі виробничої вокально-педагогічної та диригентсько-хорової практики. Формування такої мотивації, за висновком учених (Тянь Лінь, 2021; Лю Цзя, 2017), забезпечується спрямуванням освітнього процесу на стимулювання зацікавленості студентів у отриманні фахових знань і вмінь, формування в них внутрішньої потреби спілкуватися з вокальним мистецтвом і залучати учнів до сприймання художньо-естетичної виразності музичних творів як цінності.

Таким чином, можна стверджувати, що вмотивованість майбутніх учителів музичного мистецтва підвищувати рівень власної фахової підготовленості забезпечуватиметься наявністю певної настанови. Поняття настанови було введено науковцями в психологічних дослідженнях задля позначення складного ментально-афективного конструкту, що обумовлює схильність індивіда певним чином оцінювати явище (виробляти ціннісне ставлення) та на цій основі структурувати поведінку (Зязюн, 2001; Узнадзе, 2001; Allport, 1967). За визначенням Г. Олпорта, настанова є психологічною передумовою, що визначає ступінь готовності індивіда реагувати певним чином на явища та обставини. Визначення такої кореляції зумовило активізацію інтересу до феномену настанови в дослідженнях із погляду соціальної

психології. Зокрема, увагу привернув потенціал даної концепції складати основу для пояснення послідовності поведінки як окремого індивіда, так і соціальних спільнот.

Безпосередньо зв'язок між настановою, мотивацією та поведінкою було досліджено І. Айзенком, який розробив концепцію обґрунтованої дії та запланованої поведінки. У межах означеної концепції доведено, що установки безпосередньо впливають на поведінку завдяки функціонуванню низки чинників, як-от:

- навчання як процес отримання нового знання, розуміння, поглядів, умінь, навичок, отже установок і цінностей;
- взаємодія очікувань і цінностей, яка безпосередньо впливає на мотивацію та вибір, що веде до певних досягнень. Даний зв'язок реалізується через процес здійснення вибору на основі очікування успіху (заснованого на впевненості у здатності виконати завдання) і суб'єктивною цінністю завдання (залежить від того, наскільки важливим, корисним або приємним індивід вважає це завдання). Взаємодія очікування й цінності забезпечують наявність таких результатів, як залученість, стійкий інтерес і успішність у певній діяльності (Eccles, 1983);
- прагнення індивіда підтримувати узгодженість між знаннями, тобто засвоювати те знання, яке не порушує відчуття когнітивного балансу та відтворювати поведінку, яка приносить задоволення та не шкодить самооцінці (Dirboye, 1977);
- атрибуція як процес пов'язування причини поведінки з певними внутрішніми характеристиками індивіда, зокрема його установками (Heider, 1958).

Отже, згідно з концепцією обґрунтованої дії та запланованої поведінки, якщо індивід оцінює запропоновану поведінку як позитивну (на основі відповідної настанови), а також вважає, що він отримає схвалення оточуючих, якщо буде відтворювати цю поведінку (атрибуція), його намір здійснювати дану

поведінку підвищиться, тобто зросте його вмотивованість поводитися саме таким чином (Madden, Ellen, & Ajzen, 1992).

Доведення психологами можливості впливати на поведінку шляхом формування мотивації на основі вироблення відповідних настанов зумовило інтерес до останньої з боку науковців-педагогів. Зокрема, згідно з розвідками Н. Шевченко та Т. Кожушкіної в педагогічному процесі підготовки майбутніх фахівців дієвою умовою, що забезпечує успішність даного процесу, є спрямованість на вироблення «професійної настанови». Вчені звертають увагу, що на сьогодні професійна настанова розглядається як чинник, на основі якого формується прагнення майбутніх фахівців отримувати відповідну підготовку, досягати успіхів у обраній професії. Як зазначають науковці, професійна настанова, яка включає позитивне ставлення до обраного фаху, забезпечує готовність «...до виконання обов'язків, норм та функцій» фахової діяльності, є ґрунтом самомотивації, яка проявляється прагненням самостійно визначати та виконувати завдання такої діяльності (Шевченко & Кожушкіна, 2016, с. 561). Наведені функції професійної настанови, за висновком учених, зумовлюють її значну роль у структурі професійної свідомості майбутніх фахівців. Як визначають автори, навчально-професійна настанова є основою для винайдення майбутнім фахівцем особистісного смислу в обраній професійній діяльності, отже і основою мотивації відтворювати таку діяльність, яка є підґрунтям готовності до неї (Шевченко & Кожушкіна, 2016).

Роль настанови розглянуто й у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, у роботі А. Чехуніної (2021), визначено особливості та функції настанови у змісті такої підготовки в проєкції дієвості основних принципів мистецького навчання (Г. Падалка, 2008). На основі даного підходу вчена виділяє різновиди настанов, які функціонують у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва:

– довготривала настанова – пов'язана з принципом цілісності – виробляється в процесі вивчення дисциплін музично-теоретичного циклу, зміст яких зосереджено на висвітленні процесів еволюційного розвитку музичного

мистецтва в історичному контексті (історія музики), становлення й розвитку художніх стилів, жанрів, пов'язаних із цими явищами особливостей музичної мови (форми, гармонійного та інтонаційного планів тощо). Поінформованість стосовно таких явищ створює настанову на сприймання музичного мистецтва як глобального явища, невід'ємної частини людської культури. Серед функцій довготривалої настанови А. Чехуніна виділяє можливість останньої сприяти виконавській стійкості вчителя музичного мистецтва, адже саме сприймання широкого кола культурних контекстів семантичних особливостей музичного твору, налаштування на їх розкриття ініціює артистичне перетворення в художньо-творчому процесі і, як наслідок, успішність виконання, на відміну від так званих короточасних настанов на подолання технічно-виконавських складнощів;

– психологічна настанова, яка в мистецькому навчанні перебуває в тісному взаємозв'язку з принципом естетичної спрямованості, яка, у свою чергу, є основою фахової підготовки. Як слушно зазначено автором, фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, насамперед, сприяє формуванню особливого світогляду, психологічної готовності сприймати яскраве естетичне забарвлення мистецьких творів, оцінювати їх в естетичному контексті, на основі чого виховувати в учнів естетичний смак та ціннісне ставлення до музичного мистецтва. У якості прикладу створення в освітньому процесі умов задля забезпечення формування такої настанови А. Чехуніна пропонує розглянути трансформацію дисциплін музично-теоретичного циклу («Сольфеджіо», «Теорія музики» тощо) від «...інструктивно зорієнтованої, підпорядкованої суто завданням постановки і розвитку співочого голосу, у дисципліну, у якій кожна форма роботи має естетичне забарвлення» (Чехуніна, 2021, с. 57). Таку трансформацію учена пропонує здійснювати шляхом включення форм роботи, спрямованих на сприймання та аналіз яскравих взірців вокального мистецтва;

– індивідуальна настанова – пов'язана з принципом індивідуалізації музичного навчання – формується як у процесі індивідуальних занять із фахових дисциплін («Спеціальний музичний інструмент», «Вокал», «Хорове

диригування» тощо), так і під час індивідуальної роботи зі студентами в ході вивчення дисциплін, які передбачають колективне виконавство (ансамблеве, хорове тощо). Акцент у такій роботі здійснюється на виявленні індивідуальних рис студентів (характеристик музичної обдарованості, типу та стилю мислення, компетентнісного розвитку, емоційності, комунікативних особливостей тощо) та спрямування уваги студентів на такі особливості, що дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва усвідомити сильні та слабкі сторони своєї особистості, виробити індивідуальний педагогічний стиль, проєктувати перспективи майбутнього професійного зростання (Чехуніна, 2021).

Таким чином, спрямованість на вироблення певної настанови визнається дієвою педагогічною умовою формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності. При цьому, слід урахувати специфіку процесу вироблення настанови. Оскільки настанова є особистісним конструктом, очевидною є необхідність спрямовувати увагу на індивідуальну роботу в даному напрямі. Таку роботу доцільно здійснювати, як під час індивідуальних занять у процесі вокально-виконавської підготовки, так і в процесі групових занять, як-от: з історії виконавства, методики викладання вокалу тощо. У якості педагогічної умови, яку доцільно створювати в даному процесі визначаємо стимулювання відповідального ставлення до оволодіння здатністю діяти в межах багатофункціональної вокально-фахової діяльності.

Сутність даної умови у спрямованості на формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до відтворення різновидів вокально-фахової діяльності. Звернемо увагу, що вокальний спів лежить в основі всіх різновидів такої діяльності. Безпосередньо вокально-музичне виконання є художнім інструментом педагогічного ілюстрування в музично-освітньому процесі. Разом із цим, формування вокально-виконавських умінь учнів є одним з основних завдань освітнього процесу в спеціалізованих мистецьких та загальних закладах освіти. Ураховуючи таку багатофункціональність вокальної діяльності, доцільним рахуємо приділення педагогічної уваги процесу формування настанови на отримання якісної поліфункціональної фахової

підготовки в процесі навчання вокально-виконавській майстерності, хоровому виконавству та питанням методики формування вокальних навичок і розвитку співацького голосу.

Важливим аспектом забезпечення успішності даного процесу є добір відповідних ефективних методів багатофункціонально спрямованого навчання. Звертаючи увагу на специфіку даного процесу визначаємо, що в якості таких доцільно застосовувати рефлексію, а також діалогічні методи, засновані на засадах міжсуб'єктного спілкування, адже настанова, на якій ґрунтується мотивація, тісно пов'язана із ставленням особистості до оточуючих, ситуацій, подій тощо. У процесі обговорення проблем вокального виконавства та вокальної підготовки, під час моделювання ситуацій, що виникають у фаховій діяльності, майбутній учитель музики замислюється, усвідомлює власні мотиви, формує професійну позицію. Означене підтверджується розвідками науковців-педагогів.

Так, Є. Проворова застосовує в межах свого дослідження методи евристичного діалогу, віртуальної групової дискусії, кейс-метод (case-study) тощо задля формування (професійної мотивації майбутніх учителів музики (Проворова, 2018, с. 25). А. Козир пропонує застосовувати методи колективного обговорення хорових виступів, міні-бесід, дискусій, які, за висловом ученої, забезпечують можливість формування «...власної позиції студентів у питаннях оптимального управління музично-виховною роботою в школі» та, загалом, «...на вироблення мотивації майбутніх учителів музики до формування професійної майстерності» (Козир, 2009, с. 23).

Отже, у якості методів, спрямованих на вироблення настанови на отримання всебічної фахової підготовки, яка лежить в основі відповідної мотивації, визначено такі:

– дискурсивно-аналітичні (спостереження, самоспостереження, самомоніторинг, дискусії, диспути, «круглі столи», спрямовані на висвітлення методичних проблем і перспектив їх вирішення, перегляд і аналіз майстер-класів, їх інтерпретація й оцінювання, обговорення результатів здійсненого

аналізу, у ході якого відбувається обмін думками та вироблення/усвідомлення/закріплення власної професійної позиції;

– компаративістські (порівняльний аналіз вокальних шкіл, методик підготовки солістів і співаків-хористів, вокально-виконавських манер і стилів, аналіз та систематизація фахових умінь); застосування методів цієї групи має на меті формування ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, яке ґрунтується на усвідомленні її специфічних особливостей.

Поряд із формуванням мотивації, важливим завданням є організація такого характеру підготовки, який забезпечить цілісність поліфункціонального конструкту підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.

Ураховуючи гетерогенність такої підготовки, актуальним виявляється завдання із забезпечення процесів міждисциплінарної інтеграції у її змісті. Слід зазначити, що інтеграція означеного напрямку визнається вченими провідним фактором забезпечення відповідності результатів роботи освітньої системи щодо підготовки фахівців вимогам сьогодення. Зокрема, у праці М. Сови, присвяченій проблемі інтеграції художньо-культурологічних знань у системі підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв, розглядається низка важливих функцій даного процесу. Так, учена визначає, що формуванню здатності майбутніх учителів «творчо діяти в різних епістемологічних системах» сприяє міждисциплінарна інтеграція як парадигма, спрямована на розвиток цілісного світосприйняття та розуміння єдності явищ дійсності (Сова, 2005, с. 2). Означене спрямування зумовлює можливості «становлення вчителя як суб'єкта пізнання» (Там само).

Як слушно зазначає вчена, міждисциплінарна інтеграція сприяє досягненню майбутнім фахівцем феномену пов'язаності всіх галузей знання та виступає рушійною силою процесів універсалізації методів пізнавальної діяльності, взаємної асиміляції дисциплінами інструментарію одна одної та «синтезу взаємодіючих знань». Досліджуючи шляхи адаптації освітнього

процесу вищої школи до реалій сучасного етапу розвитку художньої культури, який характеризується інтенсифікацією інтеграційних процесів, М. Сова розглядає міждисциплінарну інтеграцію як «рух до цілісності», який уможлиблює системне вивчення явища. Досліджуючи даний процес учена визначає його структуру, види інтеграційних процесів, суттєві риси, а також, конкретизує особливості механізму взаємодії елементів процесу міждисциплінарної інтеграції. Зокрема, у структурі даного явища вчена виділяє:

- теоретичну основу, яку складають знання стосовно взаємозв'язків між елементами змісту різних дисциплін;
- завдання, яке визначає межі (конкретні галузі знання) та спрямованість інтеграційних процесів;
- засоби – інструментарій, який складається з універсалізованих методів вивчення певних дисциплін.

У якості різновидів процесів міждисциплінарної інтеграції вчена розглядає:

- «зрощування» певних об'єктів, межі вивчення яких чітко окреслені в певних галузях знання;
- «об'єднання» низки питань, сформульованих у межах різних дисциплін у єдину комплексну проблему;
- імплементація методів пізнання, які традиційно застосовуються в межах певної дисципліни задля вивчення явищ, що належать до іншої дисципліни;
- інтеграція низки методів пізнання, що застосовуються в межах різних дисциплін, у єдиний комплексний інструментарій дослідження певного явища (Сова, 2005).

Серед основних рис інтеграційного процесу М. Сова розглядає теоретичне узагальнення та абстрагування, «взаємообмін ідеями, поняттями, методами дослідження», формування та застосування тезаурусу універсальних термінів.

Важливою умовою міждисциплінарної інтеграції є розуміння механізмів взаємодії різних дисциплін та чинників, які впливають на їх функціонування.

Основна функція таких чинників, за висновком М. Сова, полягає в *координації* процесу взаємодії дисциплін задля їх інтеграції «у відносну цілісність». Роль таких координаторів виконують «ускладнені об'єкти пізнання», дослідження яких потребує мобілізації ресурсів різних галузей знання; комплексні універсалізовані методи пізнання (наприклад, такі, що в художньо-культурній галузі застосовуються задля аналізу знакових систем); загальні концепції (наприклад, художньо-стильові); комплексні проблеми та метазавдання тощо. Розгортання інтеграційних процесів призводить до виникнення нової цілісної системи, яка на основі інтеграції знання з різних галузей, акумулює нове знання та відкриває нові проєкції пізнання (Сова, 2005).

Розглядаються питання взаємного зв'язку й координованості різних освітніх компонентів і в дослідженнях, присвячених проблемам музично-теоретичної та музичної-історичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, у працях Н. Кьон обґрунтовано доцільність упровадження поняття «міжпредметна координація», під яким розуміється налагодження динамічного, варіативного типу узгодження змісту та процесу підготовки саме фахівців мистецько-музичної галузі, зміст якої передбачає поєднання колективних форм навчання, що піддаються плануванню за часом, тематикою та змістом самостійних завдань, та індивідуальних занять, на яких індивідуальний вектор відіграє визначальну роль в організації освітнього процесу. Такий підхід уможлиблює врахування індивідуально-психологічних, пізнавальних потенцій кожного здобувача, рівень розвитку його здібностей та попередньої музичної підготовки тощо. На перебіг освітнього процесу в галузі вокальної діяльності також суттєво впливає стан здоров'я співака, передусім – здоров'я його вокального апарату: добре відомо, що при його захворюваннях не рекомендується навіть слухати спів: адже під час сприйняття голосової інформації в його суб'єкта відбувається іннервація вокальних м'язів, що шкодить їх стану. Отже, врахування цих факторів обумовлює певну непередбачуваність темпу освітнього процесу, і його планування потребує постійної індивідуально-диференційованої корекції, налагодження її у блоково-

варіативній формі (Кьон, 2006) і визнається сучасними науковцями як необхідна умова досягнення ефективності у вокальній освіті майбутніх викладачів (Ніколаї, Линенко, Кьон, Бойченко, 2017).

У свою чергу, забезпечення в освітньому процесі міждисциплінарної координації потребує застосування комплексу сучасних інформаційно-комунікативних технологій, за допомогою яких уможливаються постійна актуалізація, оновлення інформації та моніторинг за перебігом освітнього процесу. На таких засадах створюються умови для посилення взаємовпливу знань, навичок і вмінь, набутих на дисциплінах із музично-теоретичної, інструментальної підготовки, хорового диригування, методичних дисциплін і вокалу, їх узагальнення й інтеграція на шляху досягнення багатофункціональної фахової компетентності (Демір, 2015).

Отже, міждисциплінарна інтеграція є процесом, який володіє потенціалом створення сприятливих умов задля вирішення зазначених завдань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в єдину поліфункціональну цілісність шляхом забезпечення їх координації. У праці Г. Ніколаї, Н. Кьон, А. Линенко та М. Бойченко (Nikolai, Linenko, Koehn, & Voichenko, 2020) досліджуються можливості міждисциплінарної координації забезпечувати гнучку та послідовну актуалізацію всіх складових навчального плану в освітньому процесі. Досліджуючи потенціал даного процесу в проєкції підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вчені звертають увагу на те, що базовими елементами фахової підготовки згаданих фахівців є історично-теоретичний та музично-виконавський блоки. У якості контенту першого блоку розглядаються музично-теоретичні (основи теорії музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів тощо) та музично-історичні дисципліни, у змісті другого блоку дисципліни, що забезпечують музично-виконавську підготовку (вокал, хорове диригування, інструментальне виконавство).

Конкретизуючи особливості розгортання даного процесу вчені визначають спрямованість контенту перелічених дисциплін. Зокрема, звертається увага на те, що дисципліни музично-теоретичного блоку

забезпечують оволодіння знаннями й уміннями, які зумовлюють усвідомлене сприйняття музичних явищ, володіння методами опрацювання музичних творів різноманітних форм, жанрів і стилів, «уміння довільно та творчо оперувати внутрішніми слуховими уявленнями» (Nikolai, Linenko, Koehn, & Boichenko, 2020, с. 228).

У результаті формується відповідний складник фахової підготовленості – музично-теоретичний, що забезпечує здатність грамотно та відповідально виконувати інтерпретаційно-аналітичні завдання фахової діяльності. Координована інтеграція даного блоку з музично-виконавським полягає, згідно обґрунтування вчених, в узгодженні їх інформаційних контентів, яка проявляється спрямованістю на активізацію музично-історичної свідомості, аналітико-стилістичного мислення, внутрішніх слухових уявлень тощо під час виконавського опрацювання музичних творів.

Міждисциплінарна координація цих основних елементів, як доводять автори, володіє дидактичним потенціалом сприяння формуванню професійної компетентності та підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до майбутньої фахової діяльності. Теоретичною основою даного процесу є осягнення музичного мистецтва як глобального явища, яке втілює «чуттєву картину світу» (Nikolai, Linenko, Koehn, & Boichenko, 2020, с. 233). У якості рушійного інтеграційного процесу вчені розглядають координацію елементів вокальної, диригентсько-хорової та музично-інструментальної підготовки у спрямованості на вирішення комплексного завдання – інтерпретації музичних творів. Результативність міждисциплінарної координації в забезпеченні підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення виховної, розвивальної, просвітницької діяльності тощо реалізується завдяки набуттю здатності яскраво та переконливо презентувати музичний матеріал, створювати цікаві та інформативні педагогічні наративи, представляти виразні педагогічно-виконавські ілюстрації тощо (Nikolai, Linenko, Koehn, & Boichenko, 2020, с. 231).

У роботі Чжу Цянь розглядається дотичний процес міжпредметної координації як такий, що забезпечує готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва комплексно, варіативно і творчо застосовувати у фаховій діяльності набуті знання, уміння й навички. Формування такої готовності володіє певною специфікою, зумовленою особливостями практичної діяльності згаданих фахівців, одним з основних завдань якої є навчання співу. Така специфіка полягає в існуванні певної залежності ступеня результативності музично-освітнього процесу «від ситуативних обставин та варіативного темпу засвоєння змісту навчання здобувачами». Як слушно зазначає автор, навчання вокалу це індивідуалізований процес, який залежить від комплексу персональних рис здобувача (учня, студента), їхніх музичних когнітивних здібностей і вмінь, психологічних якостей тощо. Задля успішного виконання цього завдання майбутній учитель музичного мистецтва має засвоїти «комплекс міцних, варіативних і узагальнених знань, умінь та навичок», які застосовуватиме в різних освітніх ситуаціях з огляду на визначені обставини. Міжпредметна координація знань і вмінь, які здобуваються в ході індивідуальних занять з постановки голосу й вокально-педагогічної практики, на думку Чжу Цянь, є тим педагогічним механізмом, який забезпечує даний процес (Чжу Цянь, 2020). Ураховуючи основні риси процесу міждисциплінарної інтеграції, серед яких важливою є взаємодія елементів різних дисциплін, визначаємо, що міжпредметна інтеграція є координуючим чинником процесу міждисциплінарної інтеграції.

Таким чином, міждисциплінарна координація є дієвим механізмом організації поліфункціональної підготовки фахівців. Як доводять Н. Кьон і Тунь Лінге, міждисциплінарна координація є процесом, спрямованим на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до подолання складнощів фахової діяльності. Такі складнощі, за висновком учених, є причиною «недостатньої ефективності шкільної практики формування співочих навичок у школярів» (Кьон & Тун Лінге, 2020, с. 121). Серед таких чинників Н. Кьон і Тунь Лінге розглядають і складність застосування диференційованого підходу в

процесі залучення школярів до виконавського процесу та приділення індивідуальної уваги школярам в умовах класно-урочного навчання. Шлях подолання означених ускладнень учені вбачають у винайдені методів, які уможливають вирішення завдання із навчання співу школярів незалежно від їх природніх здібностей та рівня «актуального вокального розвитку». Такі методи, як доводять Н. Кьон і Тунь Лінге, можливо розробити тільки в результаті здобуття фахової підготовки, організованої на тлі актуалізації внутрішньопредметних зв'язків та забезпечення міждисциплінарної координації.

Так, учені пропонують розробляти методи, засновані на знаннях із галузі психології. Зокрема, застосування таких методів є ефективним задля формування основоположної в навчанні співу здатності здійснювати слуховий контроль та коригувати на цій основі виконання (насамперед звуковисотне інтонування). Порушення, пов'язані з психофізіологічними причинами, у формуванні означеної координації є, на жаль, нерідкими, у зв'язку з чим, значна частина учнів у класі ЗОШ, зазвичай відчуває труднощі в навчанні співу. Із метою подолання означених труднощів, як стверджують Н. Кьон і Тунь Лінге, доцільно застосовувати психолого-педагогічні знання задля визначення психофізіологічних причин існуючих вад та комплексно застосувати, наприклад, методи, засновані на прийомах релаксації й усунення «психологічного перенапруження і м'язової скутості», поєднуючи їх із роботою над творами спокійного, співочого характеру (Кьон & Тун Лінге, 2020, с. 122). Якщо причиною недостатньої координованості роботи слуху та голосу виявиться заниженість активності нервової системи, доцільно застосувати прийоми стимуляції емоційного відгуку, стимулювати музично-рухову активність, використовувати ігрові методи, зокрема і в навчанні співу, і у відтворенні характеру героїв твору і його художньо-образного змісту.

Міждисциплінарна координація контентів музично-теоретичного та вокально-виконавського блоків навчального плану підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва уможливує підвищення ефективності процесу

формування елементарної музичної грамотності школярів. Яскравим прикладом такої методичної роботи, за свідченням Н. Кьон і Тунь Лінге, є створення й застосування в музично-освітньому процесі «дидактичних правил-поспівок», коли вчитель добирає художньо-музичну форму ілюстрування певних правил ладотональної організації тощо.

Важливою також, як слушно звертають увагу Н. Кьон і Тунь Лінге, є підготовленість до застосування в музично-освітньому процесі авторських методик розвитку різновидів музичного слуху та навичок вокального інтонування (З. Кодая, Б. Тричкова та ін.). Ознайомлення з такими методиками, які містять комплекс ефективних прийомів і форм навчання співу школярів (як-от: прийоми відносної сольмізації, мануальної нотації, оригінальна система оволодіння ладослуховими уявленнями З. Кодая тощо) відбувається в процесі вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва таких дисциплін, як «Методика викладання музичного мистецтва в ЗОШ», «Методика роботи з вокально-хоровим ансамблем» тощо. Утім, успішність застосування таких методик визначається наявністю практичного досвіду, який є основою усвідомлення особливостей функціонування цих методів. Отримання такого досвіду можливе в процесі навчання сольному вокальному співу та вокально-педагогічної практики.

Отже, важливою педагогічною умовою, створення якої забезпечує ефективність поліфункціональної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності є *налагодження міждисциплінарної координації, спрямованої на гармонізацію сольної та вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців*. Дана умова спрямована на організацію синергійної взаємодії елементів згаданих видів підготовки, яка проявляється в узгодженні процесу теоретичного осягнення певних явищ музичного мистецтва та оволодіння методами його аналізу, розуміння й інтерпретації. У якості методів запровадження означеної умови доцільно застосовувати такі, що володіють потенціалом систематизації педагогічної дії, чим забезпечують практичне втілення спрямованості на

міждисциплінарну координацію елементів дисциплінарних блоків фахової підготовки. Серед таких методи:

– розроблення структурно-логічних схем міждисциплінарної координації – робота за даним методом є візуалізацією процесу міждисциплінарної координації. Процедура застосування цього методу полягає в розробці наочних схем взаємодії змістових елементів дисциплін навчальних планів підготовки здобувачів. У якості таких елементів розглядаються теми, що складають контент дисциплін. Під час розробки таких схем необхідно спиратися на взаємодію дисциплін стосовно формування компетентностей та програмних результатів навчання, запланованих освітньо-професійною програмою. Утім, міждисциплінарна координація може застосовуватися і щодо елементів, поєднання яких не передбачене програмою, адже її головною метою є формування комплексних знань і вмінь шляхом об'єднання педагогічних зусиль задля організації всебічного пізнавального процесу навколо явищ музичного мистецтва. Ураховуючи загальну спрямованість педагогічної умови, основна увага має приділятися інтеграції елементів дисциплін, що забезпечують підготовленість до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності;

– алгоритмізація формувального процесу – застосування даного методу дозволяє вивести процес міждисциплінарної координації на технологічний рівень, зокрема, шляхом застосування таких передбачених технологіями етапів, як-от: а) визначення мети; б) аналіз вихідної ситуації; с) планування дій; d) прогнозування результатів; е) застосування формувальних методів; f) оцінювання результативності; g) зіставлення запланованих результатів з реально отриманими; h) удосконалення стратегій та методів; і) повторення пунктів а-f алгоритму із застосуванням удосконалених стратегій та методів.

– аналіз та інтерпретація музичного репертуару – застосування даного методу в проєкції міждисциплінарної координації передбачає інноваційний характер перебігу традиційного інтерпретаційного процесу. У такому процесі музичний твір розглядається як культурний феномен, аналіз якого має

відбуватися як всебічне дослідження з використанням інструментарію різних дисциплін (теорії та історії музики, культурології, методики виконавства тощо). При цьому, застосування даного методу спрямоване, здебільшого на формування здатності інтегрувати результати проведеного міждисциплінарного аналізу в єдиний художньо-інформаційний комплекс, що містить як відомості про музичний твір, так і обізнаність стосовно педагогічних засобів презентації та опрацювання твору методами, ефективними в контексті певної освітньої ситуації;

– вокально-формувальна робота в малих групах (Tim-Bildung) – застосування даного методу передбачає освоєння інноваційної в контексті вокальної підготовки форми роботи – проєктної. Проєктна педагогічно-творча робота над музичними творами в малих групах дозволяє повною мірою втілити основну спрямованість педагогічної умови, яка запроваджується, адже студенти отримують можливість сумісного опрацювання творів для сольного виконання та набувають досвіду індивідуальної педагогічної роботи над хоровими творами. Важливим є початковий етап застосування методу, адже філософія Tim-Bildung передбачає приділення особливої уваги завданню з формування команд. Отже, на етапі добору учасників необхідно забезпечити відповідний рівень комунікації з метою визначення інтересів та естетичних смаків студентів, їх репертуарних уподобань задля максимальної ефективності й узгодженості проєктно-творчої роботи;

– складання самодіагностувальних критичних звітів – метод, який забезпечує активізацію рефлексії студентів, здійснення якої є необхідною умовою успішної педагогічної роботи. Даний метод заснований на психологічній техніці складання самопроєктувального наративу – «я-тексту», у якому індивід описує певну ситуацію зі свого досвіду, психологічні чинники, які зумовили саме таку поведінку з його боку, наслідки, які ця ситуація потягнула за собою та прогноз для себе на майбутнє, заснований на аналізі даної ситуації. Такий наратив учені розглядають як форму дискурсивного самоаналізу, спрямованого на висвітлення аспектів особистісних якостей та поведінкових

характеристик, які не потрапляють у зону довільної уваги індивіда. Важливою функцією такого наративу є визначення причинно-наслідкових зв'язків, зокрема певних обставин, які зумовили настання відповідної події чи ситуації. За висловом С. Гуцол, складання «я-текстів» уможливорює «...трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність» (Гуцол, 2016, с. 39). Реалізація даної функції в контексті дослідження методом складання самодіагностувальних критичних есе дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва не тільки об'єктивно оцінити власну професійну ефективність, але й самостійно виявити міждисциплінарні зв'язки, які актуалізуються в процесі музично-інтерпретаційної вокальної та диригентсько-хорової діяльності.

Таким чином, умотивованість набуття всебічної підготовки та забезпечення міждисциплінарної координації її елементів сприяють формуванню поліфункціональної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної та диригентсько-хорової діяльності. Утім, важливим чинником забезпечення високого рівня якості такої підготовки є здатність згаданих фахівців до постійного самовдосконалення. На думку науковців (К. Завалко, Є. Проворова, Сунь Лінян), сформованість здатності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати постійне самовдосконалення є необхідною умовою забезпечення їх підготовленості до фахової діяльності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Так, у праці К. Завалко та Є. Проворової досліджено проблему «самовдосконалення методичної підготовленості» майбутнього вчителя музичного мистецтва та визначено, що даний процес спрямований на підвищення «якості методичної дії та результативності музично-педагогічної діяльності в цілому» (Завалко & Проворова, 2021, с. 6). Серед важливих функцій самовдосконалення вчені згадують можливості забезпечувати здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва ефективно відтворювати інноваційну діяльність, зокрема розробляти та застосовувати інноваційні методи музичного навчання, а також, ефективно та грамотно використовувати ІКТ у музично-освітньому процесі. Як пишуть учені, даний процес потребує

активного прагнення майбутніх учителів музики вдосконалювати свою підготовленість до фахової діяльності та відповідних умінь здійснювати таке самовдосконалення.

Слід зазначити, що застосування ІКТ є, з одного боку, нагальною потребою реалій сьогодення, коли дистанційна організація освітнього процесу стає варіантом норми. З іншого боку, застосування ІКТ (зокрема, інтерактивних музично-навчальних програм, яскравого ілюстративного медіаматеріалу тощо) є потужним засобом підвищення зацікавленості школярів у заняттях музичною діяльністю, яке в цілому сприяє творчому розвитку школярів. Утім, робота з ІКТ потребує високого ступеня самоорганізації вчителя музики. Навіть за наявності базових знань про ІКТ, безпосередньо розробка методів з їх ефективним застосуванням, створення яскравих навчальних та ілюстративних відео потребує кропіткої самостійної роботи, рушійною силою якої є прагнення фахового самовдосконалення.

Визначаючи сутнісно-структурну характеристику фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики К. Завалко та Є. Проворова доходять висновку, що даний процес пов'язаний із реалізацією низки споріднених процесів, як-от: «самопізнання, самооцінки, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самореалізації» та пропонують «педагогічну технологію самовдосконалення вчителя музики», яка включає такі етапи:

- «самопізнання та самооцінка»,
- планування та розробка,
- практична діяльність з реалізації поставлених завдань,
- самоконтроль і самокорекція самовдосконалення» (Завалко & Проворова, 2021, с. 215).

Сунь Лінян наголошує, що фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики є чинником «...підвищення його професійного рівня шляхом постійного акмеологічного розвитку» (Сунь Лінян, 2016, с. 54). При цьому автор доводить доцільність формування такої здатності в процесі вивчення

диригентсько-хорових дисциплін. Означений висновок, за твердженням Сунь Лінян, зумовлений необхідністю для майбутніх учителів музичного мистецтва самостійно та творчо застосовувати в даному процесі значний пласт музично-теоретичної інформації, а також, актуалізувати музично-практичний (вокально-виконавський та педагогічний) досвід. За спостереженням ученої, специфічна особливість диригентсько-хорових дисциплін полягає в тому, що їх гносеологічний базис складають «знання з інших ключових дисциплін» (Сунь Лінян, 2016, с. 55).

Означена особливість обумовлює необхідність формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва здатності самостійно визначати, які саме знання й уміння необхідно актуалізувати, далі інтегрувати таке знання в єдиний комплекс (що передбачає узгодження всіх його складових) та застосовувати такий комплекс знань, спираючись на глибоке розуміння змісту «всіх навчальних предметів» (Сунь Лінян, 2016, с. 55). Задля формування означеної здатності Сунь Лінян пропонує створювати педагогічні умови, які спонукають майбутніх учителів музичного мистецтва проявляти власні творчі якості, активно й ініціативно діяти в умовах відтворення фахової діяльності, зокрема розвивати власні вміння емоційно-вольової саморегуляції та рефлексивного осмислення виразності музики. Учена наголошує, що виконання означених завдань сприяє залученню студентів до активної педагогічно-творчої діяльності, зокрема створення методичних розробок, художньо-інтерпретаційних проєктів тощо.

Беручи до уваги доведену важливість ролі самовдосконалення в конструкті поліфункціональної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва визначаємо у якості дієвої педагогічної умови, що забезпечує процес відповідної підготовки, – спонукання студентів до постійного самовдосконалення та творчої реалізації результатів поліфункціональної підготовки в різних видах фахової діяльності.

Спрямованість означеної умови полягає в ініціюванні проведення майбутніми вчителями музичного мистецтва самостійної роботи задля

вирішення різноманітних освітніх завдань. Із даною метою доцільно застосовувати низку педагогічних методів, як-от:

– розроблення інтонаційних і фонаційних вправ на розспівування – робота за даним методом спрямована на формування декількох важливих, у контексті фахової підготовленості, здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Насамперед, така робота вимагає самостійності та самоорганізації, по-друге, розробка вправ є творчим завданням, отже, потребує активізації креативності (творчого мислення, винахідливості). Також, виконання даного завдання потребує мобілізації потужного гносеологічного ресурсу – знань із теорії музики та сольфеджіо, вокального виконавства, диригентсько-хорової роботи, методики навчання вокалу, методики викладання музичного мистецтва тощо. Це спонукає студентів до самостійної інтеграції знання, набутого в процесі проходження поліфункціональної підготовки, та апробації шляхів його практичного застосування задля вирішення завдань фахової діяльності;

– класифікація вокального та вокально-хорового музичного матеріалу – дієвість означеного методу полягає в забезпеченні формування у здобувачів здатності самостійно систематизувати та добирати репертуар, спираючись на обґрунтовані критерії. У процесі роботи за допомогою даного методу студентам пропонується розробити методичні рекомендації, у яких систематизовано музичний матеріал, що підлягає опрацюванню в процесі навчання сольного та хорового співу. Зокрема, студентам пропонується представити класифікацію вокально-технічного матеріалу (вправ та вокалізів) за функціональним призначенням, доцільністю добору з огляду на вік та рівень вокальної підготовки учнів тощо. Також передбачене розроблення класифікації вокальних творів (пісні, романси, арії) за критеріями приналежності до певного жанру, стилю, за ступенем складності для виконання, співочого діапазону. Задля кожної з визначених груп творів студенти мають розробити комплекс основних рекомендацій стосовно опрацювання (перелік основних труднощів та відповідних прийомів і методів роботи);

– розроблення тематичних презентацій та їх перевірка у практичній діяльності – робота за даним методом передбачає як залучення студентів до самостійної роботи, так і їх діяльність у межах педагогічної практики. Процедура застосування методу полягає у здійсненні на попередньому етапі добору музичного твору задля вокально-виконавського опрацювання в музично-освітньому процесі, творення художнього нарративу задля висвітлення образного плану та визначення виконавських завдань. Одним з основних завдань студентів є грамотне висвітлення взаємозв'язків між художньо-образними особливостями твору та прийомами виконавського опрацювання що мають застосовуватися;

– застосування ІКТ – даний метод спрямований на формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності, пов'язаної із застосуванням технологій (Завалко & Проворова, 2021). Процедура роботи за методом передбачає розробку студентами двох уроків – індивідуального заняття з навчання сольному співу та уроку музичного мистецтва в ЗОШ. Студенти мають визначити вихідний рівень розвитку вокально-виконавських умінь учня/учнів, скласти коротку психолого-педагогічну характеристику та запропонувати на цій основі комплекс методів, що передбачають застосування ІКТ. Зокрема, пропонується опрацювання методів роботи з додатками, які дозволяють закріплювати музично-теоретичні знання й розвивати навички інтонування (як-от: Musictheory, Compose World Pl) та створення навчального відео – презентації поліхудожнього аналізу музичного твору (із відео-ілюструванням виразності музичної мови).

Таким чином, визначено, що в процесі підготовки майбутніх фахівців до вокальної та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом доцільно створювати спеціальні педагогічні умови на тлі застосування низки педагогічних методів.

Наочно взаємодію всіх елементів методики підготовки майбутніх фахівців до вокальної та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом представлено на рисунку 2.3.

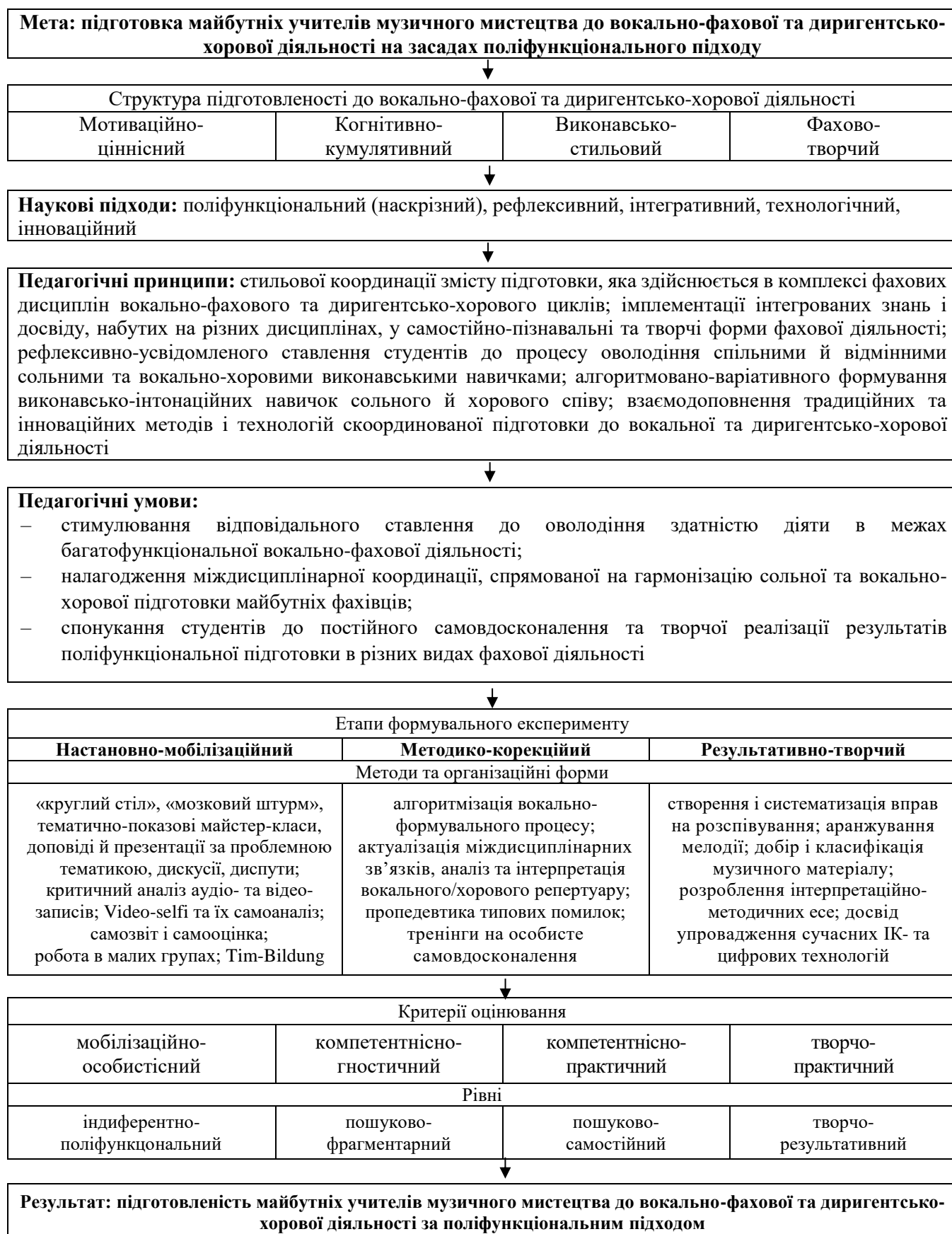


Рис.2.3. Модель методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом

Висновки до розділу 2

У розділі обґрунтовано методологічні основи підготовки майбутніх фахівців до вокальної та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом та визначено педагогічні умови, впровадження яких забезпечує ефективність процесу такої підготовки. На тлі організації такої підготовки на засадах поліфункціонального підходу доцільно спиратися на дієвість рефлексивного підходу як такого, що сприяє формуванню усвідомленого ставлення згаданих фахівців до особливостей процесу формування їх фахових знань і вмінь як єдиного цілісного утворення, що забезпечується реалізацією низки функцій фахової підготовки.

Досягненню узгодженості функціонування всіх елементів фахової підготовки сприяє і застосування інтегративного підходу, як методології, що дозволяє поєднати отримані знання та досвід у єдиний ресурс, який забезпечує можливість вирішення певних завдань професійної діяльності. Виконанню складного завдання з інтеграції знань, умінь та досвіду в єдиний фаховий ресурс сприяє застосування технологічного підходу як такого, що забезпечує високу міру результативності складних процесів шляхом інтеграції до фахової підготовки ефективних методів, технік та форм, заснованих на актуальних наукових досягненнях у різних галузях.

Успішність процесу запровадження новітніх досягнень до освітнього процесу забезпечує інноваційний підхід, в основі дієвості якого збалансованість технологічної та творчої складових фахової підготовки, зокрема шляхом спрямованості на творче застосування інновацій у вирішенні завдань фахової діяльності.

Доведено, що застосування обґрунтованих наукових підходів доцільно здійснювати на тлі дотримання принципів: міждисциплінарної координації змісту освіти в комплексі фахових дисциплін (зокрема – сольного, ансамблевого й хорового співу, диригування, сольфеджіо); рефлексивно-усвідомленого ставлення студентів до процесу оволодіння вокально-фаховими та

диригентсько-хоровими навичками; інтеграції знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, у самостійно-пізнавальній і творчій діяльності; алгоритмовано-варіативного формування виконавсько-інтонаційних навичок сольного й хорового співу; взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій скоординованої підготовки до вокальної та диригентсько-хорової діяльності.

У якості педагогічних умов, упровадження яких забезпечує результативність процесу формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності визначено:

- стимулювання відповідального ставлення до оволодіння здатністю діяти в межах багатофункціональної вокально-фахової діяльності,
- налагодження міждисциплінарної координації, спрямованої на гармонізацію сольної та вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців,
- спонукання студентів до постійного самовдосконалення та творчої реалізації результатів поліфункціональної підготовки в різних видах фахової діяльності.

Уточнено, що запровадження означених умов, доцільно здійснювати шляхом застосування спеціальних педагогічних методів.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО- ФАХОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИМ ПІДХОДОМ

3.1. Діагностичний інструментарій виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності

Експериментальна перевірка методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом здійснювалася впродовж 2018-2022 н.р. на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Досвідно-формувальна робота з упровадження авторської методики в освітній процес здійснювалася за організаційно-підготовчим та трьома головними напрямками експериментальної роботи: констатувальним, формувальним і контрольним.

У дослідженні взяли участь 101 здобувач 3 курсу освітнього рівня «бакалавр» і 12 викладачів кафедр теорії музики і вокалу та диригентсько-хорової підготовки.

Під час організаційно-підготовчої роботи здійснювалося опитування викладачів – членів експертної групи означених кафедр, які викладають дисципліни навчального плану з вокальної, хорової, музично-теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, з метою виявлення наявності/відсутності проблем, що, на їх погляд, виникають під час сольної та вокально-хорової освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та уточнення тих протиріч між специфікою вокальної й хорової

підготовки фахівців, які виникають в процесі їх підготовки до виконання функцій, пов'язаних зі співочою діяльністю.

У фокусі питань, які були опрацьовані, пропонувалося 2 комплекси запитань, присвячені, по-перше, мірі усвідомлення викладачами поліфункціонального змісту музично-викладацької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також оцінки можливих протиріч між специфікою вокальної та хорової підготовки здобувачів (1, 2, 3, 6, 9); по-друге – аналізу методики вокально-хорової підготовки, яка має забезпечувати поліфункціональну діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва (4, 5, 7, 8, 10). Ці запитання наведено в Додатку А.

В результаті було отримано дані, на основі аналізу яких ми дійшли висновків, що викладачі в цілому усвідомлюють важливість упровадження методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу, однак не завжди усвідомлюють, що між індивідуальною вокально-освітньою та вокально-хоровою підготовкою існують певні розбіжності, не приділяють на заняттях достатньої уваги специфічним особливостям методики їх формування та інноваційним тенденціям, які виникають у сучасній науково-методичній площині. Так, тільки 34% викладачів погодилися з тим, що ефективне вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має забезпечуватися впровадженням міжпредметної координації комплексу дисциплін, пов'язаних зі співочою діяльністю різного типу; 23% засвідчили наявність інтересу до оволодіння здатністю доповнення традиційних методів формування вокально-фахових та диригентсько-хорових навичок шляхом засвоєння інноваційних підходів і технологій; тільки 17% зазначили, що навчають своїх студентів самоаналізу й самооцінці, 8% із них визначили, що орієнтуються на певні критерії в оцінці навичок вокального інтонування.

Отже, підсумки попереднього дослідження дозволили виявити основні особливості ставлення викладачів до питання вдосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-

хорової діяльності з орієнтацією на вирішення проблем, які виникають під час їх навчання співу в сольній та колективній, хоровій формах.

Крім того, з викладачами двох кафедр, фахівцями в галузі викладання вокалу й диригентсько-хорових дисциплін, було обговорено найбільш типові недоліки щодо суголосності між різними освітніми компонентами, дотичними формуванню співочих навичок майбутніх фахівців і головні положення експериментальної методики їх формування у процесі опанування дисциплін: «Постановка голосу» (Спеціальність 014) / «Вокал» (Спеціальність 025), «Хорове диригування», «Хоровий спів», «Аранжування та імпровізація», «Методика музичного виховання», «Педагогічна практика».

На констатувальному етапі досвідної роботи, на початку першого семестру здійснювався діагностично-констатувальний зріз за обґрунтованою методикою, підґрунтя якого складала критерії й показники, а також діагностичний інструментарій виявлення рівнів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.

Обґрунтуванню методики діагностики ми приділяли велику увагу, рахуючи, що науково обґрунтоване обрання певних критеріїв та відповідних показників прояву сформованості компонентів досліджуваного феномену дозволяє отримати адекватне уявлення щодо особливостей їх прояву, що, у свою чергу, стає важливим підґрунтям успішного проведення педагогічного експерименту. Адже критерій, який включає підстави для оцінювання, визначення, класифікації, є об'єктивною ознакою, що дозволяє виробити порівняльну оцінку або класифікувати досліджувані процеси й чинники (Горбенко, 2009; Кузнецова, 2020; Михаськова, 2020; Поліхроніді, 2021).

Уточнюючи ці позиції, ми звернулися до праці Пань Шена, який, досліджуючи проблеми художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, відзначив, що під критеріями розуміються ознаки, які відображають сутність змін, що відбуваються у процесі формування досліджуваного феномену. При цьому, на думку науковця, саме оцінювання регламентується «...конкретним мірилом – показниками або параметрами, які

увиразнюють цілісність та завершеність явища, що досліджується, а також його кількісний вияв» (Пань Шень, 2021, с. 130).

Відтак, оцінка міри прояву показників надає можливість засвідчувати ступінь підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності та виявляти її динаміку завдяки порівнянню результатів, отриманих перед початком експерименту та після його завершення, і тим самим визначити характер впливу методики, побудованої на засадах поліфункціонального підходу. Їх значущість зумовлена тим, що показники власне характеризують певні аспекти критерію та знаходяться між собою в логічних зв'язках типу диференційованого та узагальненого (Гао, 2020; Лін, 2021; Ло, 2018; Лю, 2017).

Відповідно до цього, поняття «рівень сформованості» позначає міру якості, якої здобувачі-бакалаври досягатимуть у процесі підготовки до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на основі узагальнення всіх діагностичних даних та їх кореляції із системою критеріїв і показників загальної підготовленості та зіставлення з очікуваними результатами.

На основі аналізу масиву психолого-педагогічної й мистецтвознавчої наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності й урахування компонентної структури зазначеного феномену, нами було виділено, відповідно до кожного структурного компонента критерії їх оцінювання та показники якості їх сформованості.

Для оцінювання першого, *мотиваційно-ціннісного* компоненту було обрано *мотиваційно-особистісний критерій*, який дозволяв визначати усвідомленість ставлення здобувачів до специфіки вокального та вокально-хорового мистецтва, наявність інтересу до творчого опанування їх особливостями вокальної та відповідних рис особистості вчителя для успішної вокально-хорової діяльності.

У визначенні показників сформованості даного критерію ми виходили з того, що сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту підготовки майбутніх

учителів музичного мистецтва до поліфункціональної вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності має проявлятися у свідомому ставленні до особливостей фонаційної техніки сольного й хорового співу, зацікавленому ставленні здобувачів до оволодіння специфікою вокально-виконавської діяльності в її різних проявах. Крім того, ми враховували, що успішність цієї діяльності залежить від міри сформованості у майбутніх фахівців особистісно-цінних рис, зокрема, таких, як активність і наполегливість у пізнавально-фаховій сфері, насамперед – у галузі сольного й хорового виконавства в його різностильових проявах, здатність до педагогічної комунікації в умовах індивідуального й колективно-мистецького спілкування, набуття навичок самоконтролю та критичної самооцінки, як таких, що сприятимуть їхній всебічній підготовці до поліфункціональної фахово-вокальної та диригентсько-хорової діяльності й оволодінню здатністю поєднувати споріднені, і в той самий час відмінні в певних своїх елементах навички сольного й хорового виконавства та втілювати різностильові художні образи у процесі диригентсько-репетиційної та концертної діяльності.

З урахуванням означеного показниками мотиваційно-особистісного критерію було обрано:

- міру усвідомлення прояву специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва;
- міру зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності;
- міру сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Другий компонент досліджуваного феномену, визначений як «*когнітивно-кумулятивний*», стосувався комплексу знань і когнітивних умінь у галузі вокального й вокально-хорового мистецтва, здатності здобувачів-бакалаврів до аналізу та інтерпретації вокального й хорового репертуару, володіння основами методики навчання школярів сольного співу та роботи з дитячим хоровим колективом. Для його оцінювання було обрано *компетентнісно-гностичний*

критерій, який дозволяє визначити компетентність здобувачів у жанрово-стильовій, інтонаційній, виконавській сферах вокального й вокально-хорового мистецтва; здатність до аналізу та інтерпретації вокальних та хорових творів; психолого-педагогічну готовність до роботи зі школярами зі сольного вокального виконавства та ансамблевих і хорових форм музикування.

З метою виявленні рівнів сформованості даного компоненту було обрано такі *показники*:

- ступінь ерудованості в галузі вокального й вокально-хорового мистецтва;
- міра компетентності в галузі аналізу й інтерпретації вокального та хорового репертуару;
- міра психолого-педагогічної та методичної компетентності в галузі навчання вокального та хорового мистецтва.

Третій, виконавсько-формульвальний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності оцінювався за компетентнісно-практичним критерієм, що дозволяло визначити в майбутніх учителів музичного мистецтва якість їхньої сольної і ансамблево-хорової виконавської майстерності та сформованість диригентсько-хорових навичок.

Показниками компетентнісно-практичного критерію обрано:

- міру володіння майстерністю сольного виконавства різностильового репертуару;
- міру володіння навичками виконання хорових творів різного стилю;
- міру володіння диригентсько-репетиційними вміннями в роботі над різностильовим репертуаром.

Четвертий компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності визначався як «фахово-творчий». Для його оцінювання було визначено творчо-практичний критерій, спрямований на визначення здатності майбутніх учителів музичного мистецтва інтерпретаційної та методико-продуктивної діяльності вміння здійснювати музичні обробки й переклади творів, пристосовуючи їх до

можливостей конкретного учня, ансамблю або хорового колективу, вміння використовувати у практичній діяльності сучасні технології і тим самим сприяти підготовці до різних видів фахової діяльності.

Показниками цього критерію було визначено:

- міру методичної винахідливості в підготовці творів для практичної роботи зі співаками як солістами й хоровими виконавцями;
- здатність до впровадження сучасних технологій у підготовці до поліфункціональної фахової діяльності;
- прояв креативності у процесі практичної вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.

Для оцінки зазначених показників було застосовано анкетування, тестування, діагностичні карти, творчо-діагностичні завдання, опитування, педагогічне спостереження, експертна оцінка, поняттєвий словник-таблицю, аудіально-аналітичні та творчо-діагностичні завдання, математичні методи статистичної обробки отриманих результатів.

Критерії та показники виявлення рівнів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності представлено в Таблиці 3.1.

Розглянемо більш докладно методику й перебіг констатувального діагностичного зрізу, а також проаналізуємо його результати.

Вихідний рівень підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за *мотиваційно-особистісним* критерієм визначався із застосуванням педагогічного спостереження незалежних експертів на заняттях з фахових дисциплін, а також за допомогою опитувальника на виявлення міри усвідомлення респондентами специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва (Додаток Б), тесту на виявлення міри зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності (Додаток В) та діагностичної карти №1 для самооцінювання міри сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва (Додаток Г).

Таблиця 3.1.

Структурні компоненти та показники рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційно-ціннісний	мобілізаційно-особистісний	<ul style="list-style-type: none"> • міра усвідомлення прояву специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва; • міра зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності; • міра сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва;
когнітивно-кумулятивний	компетентнісно-гностичний	<ul style="list-style-type: none"> • ступінь ерудованості в галузі вокального й вокально-хорового мистецтва; • міра компетентності в галузі аналізу й інтерпретації вокального та хорового репертуару; • міра психолого-педагогічної та методичної компетентності в галузі навчання вокального та хорового мистецтва;
виконавсько-стильовий	компетентнісно-практичний	<ul style="list-style-type: none"> • міра володіння майстерністю сольного виконавства різностильового репертуару; • міра володіння навичками виконання хорових творів різного стилю; • міра володіння диригентсько-репетиційними вміннями в роботі над різностильовим репертуаром;
фахово-творчий	творчо-практичний	<ul style="list-style-type: none"> • міра методичної винахідливості в підготовці творів для практичної роботи зі співаками як солістами й хоровими виконавцями; • здатність до впровадження сучасних технологій у підготовці до поліфункціональної фахової діяльності; • володіння музично-творчими навичками та здатністю до винахідливості в процесі педагогічної та репетиційно-диригентської діяльності.

Опитувальник, за допомогою якого було отримано діагностичні дані за першим показником, що засвідчував міру усвідомлення респондентами специфічності сольного та вокально-хорового мистецтва, містив запитання, які спрямовувалися на вияв міри розуміння відмінностей та спільного у вокальному та хоровому мистецтві в контексті поліфункціональної підготовки фахівців. Завдяки цьому з'ясовувалися такі питання, як міра усвідомлення здобувачами особливостей технології вокального та хорового звукоутворення, психологічного стану соліста і хорового співака під час занять і виконавського процесу; ступінь визнання здобувачами необхідності надавати увагу особливостям їх формування з урахуванням існуючих відмінностей, їхні думки щодо можливості й доцільності паралельного формування сольних і хорових навичок інтонування та ефективності практики доповнення сольної підготовки майбутніх фахівців ансамблевими формами музикування тощо.

Кількість позитивних відповідей підсумовувалась. Отже, якщо респондент надавав 1-3 позитивно оцінених відповідей, його оцінка дорівнювала 1 балу, 4-6 вірних відповідей оцінювались у 2 результативних бали; якщо студент вірно відповідав на 7-8 запитань, він отримував 3 бали; сума вірних відповідей від 9 до 10 дозволяла оцінювати його результати в 4 бали.

Ступінь сформованості другого показника першого критерію – міра зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності – мав свідчити про вміння здобувачів визначати відмінності у сферах вокальної та хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Ці дані отримувалися методом тестування. У запитаннях, на які мали давати відповіді респонденти, з'ясовувалася наявність/відсутність зацікавленості здобувачів і їхнього бажання оволодіти навичками професійної майстерності в галузі фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності, різними техніками вокального та хорового дихання, вокальної артикуляції, варіювання вокальної та хорової манери співу, вібрації як показника технічної досконалості голосу, їхнього ставлення до вдосконалення вокального слуху тощо. Запитання тесту наведено в Додатку В.

Методика обробки результатів була аналогічною попередній: респондент, який надавав 1-3 вірних відповідей, отримував оцінку в 1 бал, 4-6 вірних відповідей оцінювались у 2 бали; студент який надавав 7-8 позитивно оцінених відповідей, отримував 3 бали; сума вірних відповідей від 9 до 10 дозволяла оцінювати його результати в 4 бали.

Дослідження міри сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва – третього показника даного критерію – засвідчувала здатність здобувачів до самооцінювання й міру адекватності оцінки ними своїх успіхів, спрямованість на активну пізнавальну діяльність і стремління досягти високої кваліфікації. Процедура діагностики спрямовувалася на з'ясування наявності/відсутності таких особистісних рис, як: прагнення до творчого самовираження у вокально-фаховій та диригентсько-хоровій діяльності, активність і самостійність у винаході студентами припустимих варіантів звукоутворення; розвиненість художньо-емоційної сфери, здатність до емоційно-вольової саморегуляції, а також характеристики, важливі для оволодіння майстерністю сольного й хорового виконавства та керівництва художнім колективом (вольові, лідерські якості вокаліста-соліста та керівника хору, здатність до художньо-творчої комунікації); наявність інтересу і спрямованості на творчий розвиток школярів засобами вокального та диригентсько-хорового мистецтва тощо.

Методика отримання та обробки результатів була такою: респонденти заповнювали діагностичну карту (див. Додаток Г), в якій визначалась міра прояву власних позитивних рис за шкалою від 1 до 4 проміжних балів. Оцінювання здійснювалося засобом сумування загальної кількості позитивних оцінок у поданих респондентами відповідях та виявлення їх відсоткового співвідношення із кількістю запитань. Якщо воно дорівнювало більше 90%, респондент отримував 4 бали. Якщо ці результати виражались у діапазоні 89 % – 68%, респондент отримували оцінку 3 бали, від 67 % до 35 % – 2 бали. Якщо ці дані складали менше 35 %, досліджувані оцінювалися в 1 бал.

Визначення розрахунку середньої арифметичної величини за всіма показниками давало уяву про міру сформованості досліджуваного компоненту за мотиваційно-особистісним критерієм. Отже, на основі аналізу результатів діагностування, отриманих за кожним із трьох показників та їх узагальнення респондентів було розподілено за чотирма групами. Отримані дані наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за мотиваційно-особистісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра усвідомлення прояву специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва		міра зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності		міра сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	3,9	2	3,9	2	3,9	3,9
3	10	19,6	12	23,5	11	21,6	21,6
2	21	41,2	21	41,2	21	41,2	41,2
1	18	35,3	16	31,4	17	33,3	33,3
Контрольна група							
4	2	4,0	2	4,0	1	2,0	3,3
3	11	22,0	12	24,0	10	20,0	22,0
2	20	40,0	21	42,0	20	40,0	40,7
1	17	34,0	15	30,0	19	38,0	34,0

З таблиці видно, що за першим показником, який відбивав міру усвідомлення прояву специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва, 4 бали отримало в ЕГ 3,9% та КГ 4,0% респондентів; у 3 бали було оцінено в ЕГ та КГ 19,6% і 22,0% відповідно; 2 бали в ЕГ отримало 41,2% респондентів, у КГ – 40,0%; низький бал – 1 отримали 35,3 % у ЕГ та 34,0% у КГ.

За другим показником, який відображав міру зацікавленості студентів у володінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності діяльнісно-творчого рівня, кількість здобувачів, які отримали 3 бали, дорівнювала в ЕГ також 3,9% і КГ 4,0%; ще 23,5% в ЕГ та 24,0% в КГ отримали 3 бали; а у 2 бали за цим показником було оцінено 41,2 % респондентів з ЕГ та 42,0 % – у КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 31,4% бакалаврів з ЕГ і 30,0% у КГ.

Відсоткові результати третього показника, який характеризував міру сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва продемонстрували, що оцінки в 4 бали досягли 3,9% респондентів з ЕГ та 2,0% з КГ, 3 бали отримало відповідно 21,6% в ЕГ і 20,0% в КГ; у 2 бали було оцінено 41,2% респондентів з ЕГ та 40,0% – з КГ; в 1 бал – 33,3% в ЕГ і 34,0% – у ЕГ.

Отже, узагальнені результати за цим критерієм склали за 4 балами – 3,9 % у респондентів з ЕГ, та 3,3% з КГ; 21,6% з них у ЕГ та 22,0% з КГ було оцінено у 3 бали; найбільша кількість респондентів – 41,2% у ЕГ та 40,7% у КГ отримали по 2 бали, а ще біля третини (33,3% в ЕГ та 34,0% в КГ) отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на зміцнення мотиваційної сфери й удосконалення особистісних властивостей здобувачів із метою їх якісної паралельної підготовки до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.

Дослідження ступеня сформованості когнітивно-кумулятивного компоненту досліджуваного феномену здійснювалося за компетентнісно-гностичним критерієм з такими показниками: ступінь ерудованості в галузі вокального й вокально-хорового мистецтва (їх жанрово-стильових, інтонаційних особливостей, засобів виконавської виразності); міра компетентності в галузі аналізу й інтерпретації вокального та хорового репертуару; міра теоретико-методичної компетентності в галузі навчання вокального та хорового мистецтва.

Процедура отримання діагностичних даних за показником: ступінь ерудованості в галузі вокального й вокально-хорового мистецтва, здійснювалася

на основі складання респондентами понятійного словника, зміст якого наведено в Додатку Д.

Завдання полягало у визначенні-поясненні респондентами (у вільному стилі) сутності певним чином синхронізованих понять, дотичних вокальному та хоровому видам мистецтва, наприклад: романс – хорова мініатюра, сольний спів – а саррелла, вокальний ансамбль – камерний хор тощо, що потребувало від них здатності продемонструвати наявність відповідних знань та здатності до оперування ними

Змістовність і адекватність відповідей оцінювалась експертами за 4-бальною шкалою, а отримані респондентом бали підсумовувались. Отже, якщо загальна кількість проміжних балів складала від 32 до 26, респондент отримував підсумкові 4 бали. Якщо результат складав від 19 до 25 – він отримував оцінку в 3 бали, від 12 до 18 – 2 бали. Якщо сума проміжних балів за відповіді дорівнювала 11 або була меншою, зусилля респондента оцінювалися в 1 бал.

Для виявлення діагностичних даних за третім показником досліджуваним пропонувалося виконати 3 аудіально-аналітичні завдання, спрямовані на виявлення, по-перше – наявності/відсутності вміння визначати стильові, інтонаційно-жанрові, фактурні особливості сприйнятих вокальних і хорових творів; по-друге – міру володіння навичками слухового аналізу щодо особливостей виконання вокального й хорового творів за такими ознаками, як жанрово-стильова адекватність, якість фонаційного інтонування, виконавсько-художня досконалість їх виконання.

У першому завданні здобувачам пропонувалося визначити стильові, інтонаційно-жанрові, фактурні особливості твору «Ave Maria» Ф.Шуберта у виконанні Лучано Паваротті (<https://www.youtube.com/watch?v=XpYGgtrMTYs>) та хорового твору «Ангел звістив» М. Вербицького у виконанні хору Національної музичної академії імені П.І. Чайковського, диригент Б. Савчук (<https://www.youtube.com/watch?v=Rw8xyq4LCcM>).

Для другого завдання респондентам пропонувалися для слухового сприйняття й аналізу арія Пульхерії з опери А. Вівальді «Афінаїда» у виконанні

контральто Марі Ніколь Лем'є та оркестру барокової музики з Ліону під орудою Стефано Монтанарі (<https://www.youtube.com/watch?v=cbgzhuESoAg>).

Третім завданням був аналіз жанрово-стильової адекватності та якості фонаційного інтонування й виконавсько-художньої якості у виконанні 1-х частин (Кутіє) з творів Й.С. Баха «Меса сі-мінор» та з Меси соль-мажор Ф. Пуленка у виконанні RIAS Kammerchor під орудою Маркуса Гріда (<https://www.youtube.com/watch?v=sXJson0oiLU>).

Здобувачі, які відзначали відмінності у стильових, інтонаційно-жанрових, фактурних особливостях вокальних і хорових творів, міру їх виконавської жанрово-стильової адекватності, якість інтонування і виконавсько-художньої майстерності вокальних і хорових творів та вміли доводити власну точку зору, отримували вищий бал (4), наявність незначних помилок і менш переконливе обґрунтування своїх оцінок дозволяло студентові отримати 3 бали; респонденти, які припускалися суттєвих помилок і не могли переконливо довести свою думку, оцінювались у 2 бали; респонденти, які виконували ці завдання із суттєвими недоліками й помилками, отримували найнижчий бал – 1.

Процедура отримання діагностичних даних з показника міри психолого-педагогічної педагогічної та методичної компетентності в галузі навчання вокального й хорового мистецтва здійснювалася на основі тестування на виявлення міри психолого-педагогічної компетентності в галузі навчання вокального і хорового мистецтва, зміст якого наведено в Додатку Є. Всього запитань було 32. За їх допомогою з'ясовувалися психолого-педагогічні й теоретико-методичні знання здобувачів, які стосувалися природних властивостей і вікових особливостей навчання співу учнів, роботи органів голосоутворення, особливостей формування співацьких навичок в учнів у період мутації, психолого-педагогічних аспектів керування хоровим колективом, методики роботи з дитячим хоровим колективом.

Методика обробки результатів була такою: найнижчим балом – 1 – оцінювались зусилля здобувачів, які надавали 1-8 позитивно оцінених відповіді; 2 бали отримували респонденти, які надавали 9-17 вірних відповідей; студенти,

які надавали 18-26 вірних відповідей, отримували 3 бали. Вдалі відповіді на 27-32 запитань оцінювалися вищим балом – 4.

Отримані дані містяться в Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за пізнавально-компетентнісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	ступінь ерудованості в галузі вокального й вокально-хорового мистецтва		міра володіння навичками аналізу й інтерпретації вокального та хорового репертуару		міра теоретико-методичної компетентності в галузі навчання вокального та хорового мистецтва школярів		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	3,9	0	0,0	1	2,0	2,0
3	13	25,5	12	23,5	10	19,6	22,9
2	20	39,2	19	37,3	21	41,2	39,2
1	16	31,4	20	39,2	19	37,3	35,9
Контрольна група							
4	3	6,0	2	4,0	2	4,0	4,7
3	11	22,0	12	24,0	12	24,0	23,3
2	19	38,0	20	40,0	18	36,0	38,0
1	17	34,0	16	32,0	18	36,0	34,0

З них помітно, що респонденти за цим критерієм показали результати, які були трохи вищі від попередніх. Так, за першим показником, що характеризував ступінь ерудованості респондентів у галузі вокального й вокально-хорового мистецтва, вищі бали в ЕГ отримало 5,9% бакалаврів і 6,0% у КГ. У 3 бали було оцінено 23,5% респондентів з ЕГ і 22,0% з КГ, 2 бали отримала менша кількість здобувачів: 39,2% в ЕГ і 38,0% з КГ, також у 1 бал оцінено тільки 31,4% досліджуваних з ЕГ та 34,0% з КГ.

Відносно нижчими виявилися результати, отримані за другим показником – міра володіння навичками аналізу й інтерпретації вокального та хорового репертуару. Так, у 4 бали в ЕГ було оцінено 3,9% та в КГ 5,9%; 23,4% досліджуваних з ЕГ та 24,0% з КГ отримали по 3 бали. Оцінки у 2 і 1 бал отримала однакова кількість респондентів як у ЕГ (по 35,3%), так і в студентів з КГ (по 36,0%).

Недостатньо високими були й результати, отримані студентами за третім показником, який характеризував міру психолого-педагогічної та методичної компетентності в галузі навчання вокального та хорового мистецтва: більша частка респондентів отримала 2 і 1 бал (41,2% та 29,4% в ЕГ та 40,9% і 32,0% в КГ – відповідно).

Узагальнені дані за цим критерієм розподілилися таким чином: у ЕГ – 4 бали отримало 5,2% респондентів та 4,7% – у КГ; 3 бали – 24,2 % у ЕГ та 23,3% у КГ; ще 38,6% бакалаврів у ЕГ та 38,0% у КГ було оцінено у 2 бали, а 32,0 % з них в ЕГ та 34,0% – у КГ отримали по 1 балу. Отже, це засвідчило необхідність активізації педагогічного впливу на пізнавально-компетентнісну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, особливо на їх здатність до аналізу й інтерпретації творів та володіння психолого-педагогічними й методичними засадами навчання школярів сольного і хорового співу.

Діагностика рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за *виконавсько-стильовим компонентом* здійснювалася за компетентнісно-практичним критерієм і такими показниками: міра володіння майстерністю сольного співу; міра володіння навичками хорового виконавства; міра володіння диригентсько-хоровими навичками в роботі над різностильовим репертуаром.

Процедура отримання діагностичних даних за першим показником здійснювалася на основі виконання трьох творчо-діагностичних завдань. Перше завдання мало на меті виявлення наявності/відсутності базових навичок вокально-фонаційного інтонування й оцінювалось експертами на основі розучування

впродовж одного тижня всіма респондентами вокалізу №3 зі збірки Г. Панофки «Мистецтво співу» та його «конкурсного» виконання. Це давало змогу визначити якість володіння кожним респондентом навичок співу за чотирма ознаками: вміння співати на опорі, демонструвати володіння якісним звукоутворенням, різними типами звуковедення: нон легато, легато, стакато та технікою артикуляції голосних.

Друге завдання полягало у виявленні міра володіння навичками виконання хорових творів різного стилю, зокрема – варіювання динамічних і тембрових характеристик звучання голосу, вмінням застосовувати «коротке» і ланцюгове дихання, швидко реагувати на імпровізаційну зміну диригентського жесту, чисто інтонувати складні фрагменти своєї партії.

Третє завдання полягало в перевірці міри володіння майбутніх диригентів здатністю до настроювати хор на потрібну тональність, демонструвати вступ різних голосів та переходити з партії в партію у хоровому творі, визначати недоліки виконання творів стилю раннього бароко та романтизму, здатність надавати рекомендації щодо їх удосконалення. З цією метою їм пропонувалося впродовж одного тижня самостійно опанувати фрагменти таких творів: 1-го періоду мадригалу К. Монтеверді «O primavera» (Додаток Ж), хорової мініатюри Й. Брамса «In stiller Nacht» (У тихій ночі) (Додаток З) та 1-го куплету української народної пісні «Ой, сивая зозуленька» в обробці М. Леонтовича (Додаток І), навчитися співати хорові партії у відповідному стилі, з переходом від одного голосу до іншого, а також здійснити аналіз пропонованих варіантів виконання творів і надати свої рекомендації щодо підвищення якості їх звучання, зокрема – і з погляду жанрово-стильової відповідності виконання

Здобувачі, які переконливо демонстрували заявлені вміння в усіх завданнях, отримували вищий бал (4), здобувачі, які виконували всі завдання, але припускалися незначних помилок, отримували 3 бали. Якщо респондент не був здатен якісно виконати хоча б 2 завдання, він отримував 2 бали, а респонденти, які проявляли низький рівень виконання всіх завдань, отримували найнижчий бал – 1.

Результати констатувального зрізу за компетентнісно-практичним критерієм наведено в таблиці 3.4. З таблиці видно, що вони дещо вищі від отриманих за попередніми критеріями, однак у цілому свідчать про недостатньо високу якість підготовки бакалаврів до адекватно-стильового втілення художньо-образного змісту творів як під час сольного співу, так і у процесі виконання хорового репертуару.

Зокрема, за першим показником – майстерністю сольного виконавства різностильового репертуару; міра володіння майстерністю сольного співу, найбільшу кількість – 9,8% респондентів з ЕГ і 10,0% в КГ було оцінено 4 балами; ще 25,5% в ЕГ та 26,0% КГ було оцінено у 3 бали, а 33,3% ЕГ та 34,0% бакалаврів з КГ продемонстрували результати у 2 бали, і 31,4% у ЕГ та 30,0% у КГ отримали 1 бал.

Таблиця 3.4

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за компетентнісно-практичним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра володіння майстерністю сольного виконавства різностильового репертуару		міра володіння навичками виконання хорових творів різного стилю		міра володіння диригентсько-репетиційними вміннями в роботі над різностильовим репертуаром		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	5	9,8	3	5,9	3	5,9	7,2
3	13	25,5	10	19,6	13	25,5	23,5
2	17	33,3	19	37,3	17	33,3	34,6
1	16	31,4	19	37,3	18	35,3	34,6
Контрольна група							
4	5	10,0	2	4,0	1	2,0	5,3
3	13	26,0	12	24,0	12	24,0	24,7
2	17	34,0	17	34,0	18	36,0	34,7
1	15	30,0	19	38,0	19	38,0	35,3

Значно нижчими були результати діагностики, отримані за другим і третім показниками даного критерію, які характеризували стильову компетентність співаків-хористів та студентів як хорових диригентів. При цьому студенти демонстрували відносно низьку якість уміння переходити з голосу на голос та інтонувати фрагменти твору «за вертикаллю». Так, 4 бали за оцінку міри володіння навичками виконання хорових творів різного стилю підтвердило 5,9% респондентів з ЕГ та 4,0% з КГ, у 3 бали – 19,6% в ЕГ та 24,0% в КГ; у 2 і 1 бали в ЕГ було оцінено по 37,3% , а в КГ 2 бали та 1 бал отримало 34,0% і 38,0% – відповідно.

За третім показником переважна кількість респондентів була оцінена експертами в 2 і 1 бали (33,3% і 35,0% в ЕГ та 36,0 і 38,0% – у КГ).

Узагальнені дані дозволили розподілити бакалаврів у чотири групи: в цілому значна частка респондентів (34,6% в ЕГ та 35,3% в КГ) була оцінена самим низьким балом – 1, також 34,5% респондентів з ЕГ та 34,7% з КГ виявилось на рівні 2-х балів і лише 23,5% в ЕГ та 24,7% КГ отримали по 3 бали та 7,2% в ЕГ і 5,3% в КГ – 4 бали, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на підготовку здобувачів до виконавської діяльності різного характеру, зорієнтованої на адекватно-стильову діяльність.

Діагностика ступеня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за творчо-практичним критерієм, що здійснювалася за показниками: міра методичної винахідливості у підготовці творів для практичної роботи із співаками як солістами і хоровими виконавцями; здатність до впровадження сучасних технологій у підготовці до фахової діяльності; прояв педагогічної винахідливості та креативності в процесі вокально-педагогічної та репетиційно-диригентської діяльності.

Процедура отримання діагностичних даних за показником: міра методичної винахідливості в підготовці творів для практичної роботи зі співаками як солістами й хоровими виконавцями, здійснювалася на заняттях з постановки

голосу, диригування й методики музичного виховання та спрямовувалася на виявлення здатності респондентів гнучко застосовувати комплекс підготовчих вправ із врахуванням особливостей засвоюваного суб'єктом освіти репертуару. Оцінювалися здатність респондента виявляти особливості інтонаційних і виконавсько-технічних складнощів у пропонованих їм для аналізу творах та добирати комплекс підготовчих вправ і відповідні вправи на розпів, які б сприяли підготовці школярів співаків до більш швидкого та якісного виконання аналогічних елементів під час роботи над розучуванням певного репертуару.

Так, якщо це була українська народна пісня «Вербовая дощечка», то доцільним визнавалося розспівування зі стрибками з тоніки на домінанту, при чому – з її виконанням на різні метричні долі; також позитивно оцінювались опрацювання руху на малу й велику секунди в низхідному напрямі зі зверненням при цьому уваги на достатню опору звуку. Якщо це був твір В. А. Моцарта «Komm, lieber Mai» (Очікування весни), то доцільними визнавалися розспів на усталених звуках мажору в різних ритмових послідовностях, ритмові вправи на міжтактову синкопу, на вміння дотримуватися пауз між фразами тощо (Додаток І).

Аналогічні завдання стосувались і підготовки співаків до виконання хорових творів. Серед пропонованих респондентам прикладів були обробки українських народних пісень М. Леонтовича «Пливе човен», «Тече річка невеличка» тощо. Доцільними для успішної роботи над цими творами вважалися вправи на опрацювання навички стрибку на октаву, вміння співати паралельними терціями, утримуватися на повторюваному звуці, незважаючи на прохідну секунду в другому голосі тощо.

Якщо респондент вірно виявляв складні для інтонування фрагменти і пропонував декілька доречних власних і відомих йому вправ, він отримував 4 бали. Якщо студент помічав більшість, але не всі складні елементи, він отримував 3 бали. У 2 бали оцінювалися зусилля студентів, які виокремлювали тільки один фрагмент та пропонували не повною мірою адекватні вправи на його засвоєння. Якщо респондент не міг визначити такі елементи та обмежувався стандартними

вправами на розспів, які не були пов'язані із завданням розучування того твору, який характеризувався, його результати дорівнювали 1 балу.

Отримання діагностичних даних із показника здатності до впровадження сучасних технологій у підготовці до фахової діяльності здійснювалося на основі самозвіту й оцінки презентації, виконаної рецензентом. Зміст самозвіту мав дати уявлення щодо досвіду роботи респондентів за такими позиціями: а) вміння застосовувати аудіо- й відео-технології у процесі підготовки до вокальних і диригентсько-хорових занять, б) досвід роботи з медіа-дошкою, в) досвід застосування дистанційних засобів у організації роботи зі школярами, г) розроблена художньо-просвітницька презентація з питань вокального й хорового виконавства.

Ті студенти, які володіли всіма технологіями, отримали 4 бали, якщо вони володіли тільки трьома з них, вони отримували 3 бали. Респонденти, які вміли користуватися двома видами технологій, отримували 2 бали, а якщо студент володів тільки одним способом або взагалі не мав досвіду роботи з технічними засобами і програмами, він оцінювався в 1 бал.

Процедура отримання діагностичних даних із показника: володіння музично-творчими навичками та здатністю до винахідливості в процесі вокально-педагогічної та репетиційно-диригентської діяльності, досліджувалася на основі виконання вправи на вокальну імпровізацію другого голосу до відомої студентові мелодії, а також оцінювання якості спонтанно вирішеного завдання: віртуального надання методичних порад одному зі студентів і диригентові камерного хору факультету після одноразового прослухування попередньо зробленого запису виконання твору.

Якщо імпровізація та методичні поради були вдалими, переконливими й художньо виправданими, респондент отримував 4 бали. Менш упевнено виконані завдання оцінювалися в 3 бали, їх виконання з відчутними недоліками дозволяло студентові отримати тільки 2 бали, а виконання завдань із суттєвими недоліками оцінювалося в 1 бал.

Отримані дані подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за фахово-творчим критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра методичної винахідливості в підготовці творів для практичної роботи зі співаками як солістами й хоровими виконавцями		здатність до використання сучасних технологій у підготовці до поліфункціональної (фахово-вокальної та диригентсько-хорової) діяльності		володіння музично-творчими навичками та здатністю до винахідливості в процесі педагогічної та репетиційно-диригентської діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	3,9	1	2,0	2	3,9	3,3
3	14	27,5	14	27,4	11	21,6	25,5
2	16	31,4	17	33,3	18	35,3	33,3
1	19	37,3	19	37,3	20	39,2	37,9
Контрольна група							
4	1	2,0	2	4,0	2	4,0	3,3
3	14	28,0	13	26,0	12	24,0	26,0
2	18	36,0	17	34,0	18	36,0	35,3
1	17	34,0	18	36,0	18	36,0	35,3

Як бачимо, за першим показником – міра методичної винахідливості в підготовці творів для практичної роботи зі співаками як солістами й хоровими виконавцями 4 бали отримало тільки 3,9 % здобувачів з ЕГ та 2,0% з КГ, результати у 3 бали продемонстрували 27,5% респондентів з ЕГ, а в КГ – у 28,0 %; 31,4% бакалаврів було оцінено у 2 бали в ЕГ та 36,0% – у КГ; 1 бал отримала в ЕГ найбільша кількість респондентів – 37,3% та 34,0 % у КГ.

За другим показником – здатність до впровадження сучасних технологій у підготовці до поліфункціональної (фахово-вокальної та диригентсько-хорової) діяльності, було отримано приблизно подібні за якістю результати. Так, 4 бали отримали 2,0% бакалаврів з ЕГ та 4,0% з КГ; 3 бали отримали 27,4%

респондентів у ЕГ та 26,0% у КГ; 33,3% респондентів ЕГ та 34,0% з КГ отримали 2 бали і найбільш низькі результати (1 бал) продемонстрували в ЕГ 37,3% респондентів та 36,0% – у КГ.

За третім показником, який характеризував володіння респондентів музично-творчими навичками та здатністю до винахідливості в процесі педагогічної та репетиційно-диригентської діяльності, були виявлені такі результати: 4 бали отримало 3,9% респондентів ЕГ та 4,0% – з КГ. У 3 бали було оцінено 21,6% респондентів з ЕГ та 24,0% з КГ; 2 бали отримало 35,3% бакалаврів ЕГ та 36,0% – у КГ; 1 бал отримали 37,9% у ЕГ та також 36,0% в КГ.

Визначення середнього арифметичного за даним критерієм показало, що 4 бали отримало 3,3% респондентів ЕГ і КГ, 3 бали – 25,5% у ЕГ та 26,0% у КГ; у 2 бали було оцінено 33,3% бакалаврів з ЕГ та 35,3% з КГ, а решта - 37,9% респондентів з ЕГ та 35,3% КГ – в 1 бал.

Отже, за цим критерієм респондентами було отримано більш низькі оцінки, що пояснюється більш високим рівнем складності виконуваних завдань, які потребували прояву самостійності мислення, творчої винахідливості, володіння навичками творчого аналізу й інтерпретації музичних творів, здатності інтегрувати набуті знання тощо.

Узагальнені дані за всіма компонентами підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності надали можливість визначити середньоарифметичне значення та встановити й схарактеризувати чотири рівні їх сформованості, визначені як індиферентно-початковий, пошуково-фрагментарний; пошуково-самостійний; творчо-результативний.

Представимо ці результати в таблиці 3.6 та схарактеризуємо ознаки прояву цих рівнів у досліджуваних.

Індиферентно-початковий рівень підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності відповідає поверховому ставленню респондентів до питань специфіки виконавської діяльності солістів, співаків і диригентів хору, прояву

незацікавленості в цілеспрямованому оволодінні специфічними тонкощами фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності; несформовані в респондентів цієї групи і такі фахово-особистісні властивості, як цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, самокритичність і самовимогливість.

Таблиця 3.6

Рівні підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності (констатувальний діагностичний зріз)

Рівні / Критерії	Критерії (у %)				\bar{x}
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
творчо-результативний	3,3	4,5	5,2	3,3	4,0
пошуково-самостійний	21,6	21,6	24,2	26,1	23,4
пошуково-фрагментарний	41,8	34,0	38,6	34,0	37,1
індиферентно-початковий	33,3	39,9	32,0	36,6	35,5
Контрольна група					
творчо-результативний	3,3	4,7	5,3	3,3	4,2
пошуково-самостійний	22,0	23,3	24,7	26,0	24,0
пошуково-фрагментарний	40,7	38,0	34,7	35,3	37,2
індиферентно-початковий	34,0	34,0	35,3	35,3	34,6

Типовими для них були також недостатня музикологічна ерудованість, нездатність здійснювати всебічний диференційований і цілісний аналіз творів із вокального та хорового репертуару та логічно, змістово-виразно й художньо-переконливо інтерпретувати й виконувати їх, слабка орієнтація у психолого-педагогічних закономірностях і поняттях, фрагментарні знання в галузі методики вокальної та хорової освіти; на низькому рівні сформованості у цих здобувачів знаходяться й навички сольного, хорового диригентського виконавства, а також нездатність імпровізувати та окремі спроби прояву методичної винахідливості в

процесі вокально-педагогічної та диригентсько-хорової діяльності. Таких здобувачів виявилось в ЕГ 35,5%, а в КГ – 34,6%.

Пошуково-фрагментарний рівень підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності характеризується епізодичним проявом зацікавленості респондентів питаннями специфіки виконавської діяльності солістів, співаків і диригентів хору, фрагментарним проявом цілеспрямованого й наполегливого оволодіння специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової виконавської діяльності, здатністю до критичної самооцінки, яка не завжди є адекватною, рідким проявом самовимогливості та стремління до самовдосконалення. Характерною для студентів цієї групи є недостатньо ґрунтовна та всебічна музична ерудованість, наявність помилок у здійсненні диференційованого й цілісного аналізу творів з вокального та хорового репертуару, недосконалість і одноманітність інтерпретації творів у їх вербальній формі, неповні знання в галузі психології, педагогіки методики вокальної та хорової освіти; на відносно низькому рівні сформованості в цих здобувачів знаходяться також навички сольного, хорового диригентського виконавства, зокрема – наявність значних технічних, текстово-інтонаційних помилок, недостатня виразність утілення художньо-образного змісту творів, невпевнене володіння навичками імпровізації, окремі спроби прояву методичної самостійності й винахідливості у процесі вокально-педагогічної практики та диригентсько-хорової діяльності.

Ця група респондентів у КГ дорівнювала 37,1%, а в ЕГ 37,2%.

Пошуково-самостійний рівень підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності характеризується стійким проявом у них зацікавленості проблемами, пов'язаними зі специфікою сольного й хорового співу, в цілому систематичним оволодінням специфічною технікою фахово-вокальної та вокально-хорової виконавської діяльності, досить повною і всебічною музичною ерудованістю, здатністю до здійснення з незначними недоліками, диференційованого й цілісного аналізу та інтерпретації творів з вокального та хорового репертуару; здатністю до критичної

самооцінки й самостійної роботи над подоланням більшості виявлених помилок і недоліків, ці респонденти також володіють головними знаннями в галузі психології, педагогіки й методики вокальної та хорової освіти, їх виконавські навички відрізняються сформованістю за наявності епізодичних незначних недоліків, відносною виразністю втілення художньо-образного змісту творів та вокальної імпровізації, потягом до методично-доцільних винаходів, проявлених у формі вокально-педагогічних порад та диригентсько-репетиційної діяльності.

Цього рівня підготовленості досягли 23,4% здобувачів із ЕГ та 24,0% із КГ.

Творчо-результативний рівень підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності характеризується активним і стійким проявом зацікавленості проблематикою, пов'язаною зі специфікою сольного й хорового співу, цілеспрямованим і ефективним оволодінням специфікою і тонкощами фахово-вокальної та вокально-хорової виконавської діяльності, адекватною самокритичністю і самовимогливістю, всебічною та глибокою музикологічною ерудованістю, здатністю до здійснення всебічного, диференційованого й цілісного аналізу творів з вокального та хорового репертуару, його індивідуалізовано-особистісної інтерпретації та її виразного й натхненного втілення у вербальній і виконавській формі; проявом ґрунтовних знань у галузі психології, педагогіки й методики вокальної та хорової освіти, здатністю яскраво й виразно імпровізувати, доцільністю спонтанно наданих методичних порад вокально-педагогічного та диригентсько-репетиційного характеру. На цьому рівні було виявлено тільки 4,0% респондентів з ЕГ та 4,2% – з КГ.

Такі результати, з нашої точки зору, пояснюються новизною більшості пропонованих майбутнім учителям музичного мистецтва діагностичних завдань, низьким рівнем адаптованості здобувачів до майбутньої поліфункціональної професійної діяльності, відсутністю досвіду попередньої вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу та нерозробленістю відповідної методики ґрунтовної підготовки до такої діяльності.

На підвищення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу було спрямовано навчання здобувачів засобами авторської методики, спрямованої на досягнення нових підходів до оволодіння комплексом вокальних і диригентсько-хорових дисциплін з метою досягнення суголосності між ними, а також здатності до запобігання можливих педагогічних помилок у своїй професійній діяльності.

3.2. Формувальний експеримент з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом

Формувальний експеримент з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності будувався на наукових підходах – поліфункціональному як засадничому, а також рефлексивного, інтегративного, технологічного та інноваційного підходів і здійснювався в три етапи: настановно-мобілізаційний, методико-коригувальний та результативно-творчий, на кожному з яких впроваджувались обґрунтовані в попередніх розділах роботи педагогічні умови. Перевірка їх ефективності визначала головні форми й методи роботи на відповідному етапі формувального експерименту.

На першому, *настановно-мобілізаційному* етапі, головним завданням стало стимулювання в учасників освітньо-експериментального процесу усвідомленого й відповідального ставлення до вирішення проблеми паралельного формування навичок сольного й хорового співу, тобто формування мотиваційно-ціннісного компоненту підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності. Важливим підґрунтям цього процесу ми вважали ознайомлення з точками зору кожного учасника формувального експерименту та збагачення їхніх знань щодо сутності проблем, які нерідко виникають у результаті необхідності їх паралельного засвоєння.

З цією метою на початку експериментальної роботи було проведено опитування учасників формувального експерименту, спрямованого на уточнення таких питань:

- чи задоволені ви якістю своєї співочої діяльності?
- чи вважаєте Ви темп оволодіння навичками співу оптимальним?
- чи виникали у Вас проблеми, пов'язані з різними вимогами щодо техніки співу на індивідуальних і хорових заняттях?
- якщо такі проблеми виникали, в чому вони проявлялися: у вимогах щодо якості співу надто складних для вас хорових партій; необхідності співати у невластивому Вам діапазоні; у перевтомі голосу під час занять на індивідуальних або хорових заняттях? інше?

Під час обговорення цих питань студенти висловлювали такі думки:

- викладачка зі співу незадоволена тим, що я співаю в хорі в альтовій партії, тому що це, на її думку, заважає мені розвивати мій голос, визначений як «ліричне сопрано» (Єлизавета Н.);
- мені дуже складно співати партію під час складання модульних академічних звітів, тому що я не уявляю повне звучання хору, його гармонічну і, особливо, – поліфонічну фактуру (Анастасія Б.);
- я незадоволена якістю мого тембру, мені задається, що на нього негативно впливає постійне стремління досягти однакового звучання з іншими хористами (Ольга Є.);
- мій голос дуже стомлюється, якщо я намагаюся довго співати без вібрато, яке мені завжди було властиве в сольному співі (Віолетта П.);
- мені важко дотримуватися вимоги співати не «в повний голос», але я мушу співати саме так, бо в іншому разі я починаю заважати всьому хору, і мої товариші проявляють незадоволення (Нателла К.);
- на індивідуальних заняттях мені важко зрозуміти, як вірно співати, бо інколи я не чую різницю між двома спробам і покладаюсь тільки на оцінку викладача, який каже, наприклад: перший раз ти заспівала гірше,

а другий – краще; при цьому я далеко не завжди можу повторити саме той варіант який був визначений як кращий (Анна Т.);

- мені дуже заважає хвилювання під час прилюдного співу: от, наприклад, у класі та під час репетиції я співаю добре, а на заліку – значно гірше; також і в хорі я співаю свою партію досить упевнено, а на заліку не можу її виконати достатньо точно та якісно (Катерина С.).

Крім того, студенти визнали, що в них існують проблеми в галузі розвитку музичного слуху, зокрема – його ладово-інтонаційного, мелодичного, ритмового, гармонічного різновидів; також було з'ясовано, що здобувачі відчувають недостатній розвиток аналітичних умінь, що заважає їм орієнтуватися належним чином у хоровій партитурі і виконувати окремі партії без підтримки інструменту, а також аналізувати у повному обсязі фактури текст вокальних творів.

Адже у цьому процесі вони мали опанувати навички співу, які частково співпадали, а частково відрізнялися від тих, яких їх навчають на індивідуальних вокальних і на хорових заняттях. Це пояснювало і той факт, що процес автоматизації співочих навичок відбувався в них досить повільно, а ступінь їх автоматизованості й міцності була недостатньою. В результаті, як показали академічні звіти (модульний контроль), студенти часто «губилися» під час їх складання, а саме – виконання вокальних вправ, вокалізів, творів із репертуару й хорових партій. Однак чинниками цього становища більшість із них вважала саме розгубленість, а не недостатньо міцне володіння фонаційно-виконавськими навичками й музичним текстом.

Отже, було з'ясовано, що є досить багато питань, які потребують вирішення і тим самим – подолання існуючих протиріччя і досягнення суголосності між різними гілками вокальної – сольної та виконавсько-хорової – підготовки.

Другим завданням стало здійснення самоаналізу респондентами стану свого вокального апарату під час занять сольним і хоровим співом. Для нас було важливо уточнити, чи відчувають вони різницю між виконавськими діями під час роботи над сольним репертуаром та співом на хоровому занятті, виявити можливі

проблеми, які в них можуть виникати під час співу, а також, наскільки вони відчують / або не відчують, що їхня виконавська манера відрізняється під час роботи над творами різних стилів.

У процесі обговорення цих питань значна частка студентів зазначила, що, по-перше, вони над цим майже не замислювалися, по-друге, якщо аналізувати свої вокально-виконавські дії, то можна зазначити таке: коли йдеться про заняття і спів у складі хорового колективу, то потрібно постійно прислухатися до інших хористів і регулювати динаміку свого звучання (Максим К., Марія К.), у хоровому співі можна не «навантажувати свій голос», щоб досягти емоційної виразності (Таїсія П., Анастасія Р., Владислав В.); у хорі більш важливо вміти співати без супроводу, слідкуючи за чистотою інтонування, тобто досягти більш тонкого відчуття напруженості тяжіння ступенів, особливо якщо йдеться про хроматизми, відхилення й модуляції (Павло С., Дар'я П.).

Було також звернено увагу на те, що в колективно-хоровій формі виконання хорової партії значна частка студентів взагалі не концентрується на тому, щоб дотримуватися настанов, отриманих на заняттях з постановки голосу (а до того – і не завжди старанно виконує вимоги хормейстера стосовно постави, звукоутворення, артикуляції тощо).

Крім того, такі студенти, як Юлія Ш., Ярослава К., Богдан Х. зізналися, що під час хорових занять вони не завжди достатньо уважно контролюють ті співочі дії, від яких залежить фонаційно-технічна і темброва якість звучання голосу. Подальший аналіз, спрямований на виявлення самими здобувачами чинників такого стану, дозволив уточнити, що найбільш типовими серед них були: відчуття меншої відповідальності за власне звучання, порівняно із процесом сольного виконавства; відсутність суворого контролю викладача та його зауважень; наявність сторонніх чинників, які відволікають увагу хористів; нарешті – втома і загальне зниження концентрації уваги, що в цілому свідчило про те, що в багатьох студентів існують проблеми виконавсько-вольового характеру.

Подальший аналіз думок студентів та опитування викладачів-вокалістів і хормейстерів засвідчили, що існують неусвідомлені й невіршені проблеми,

пов'язані з тим, що студенти з перших кроків навчання мають відвідувати заняття із сольного й хорового співу. Так, осмислюючи сутність поняття «виконавська манера» та її відмінності в різних видах вокальної діяльності, тільки окремі студенти зазначали, що під час їхніх занять постановкою голосу йшлося про стильові особливості творів і адекватність виконавської манери: більшість респондентів відзначила, що на індивідуальних заняттях вокалом поради викладачів стосуються, в основному, досягненню відповідності виконання характеру твору та здатності його відтворювати завдяки оволодінню вокальною технікою.

З метою уточнення уявлення щодо різних виконавських манер, учасникам формувального експерименту було запропоновано порівняти виконання досить популярних у навчальному репертуарі творів, зокрема – твору «Lascia ch'io rianga» Г.Ф. Генделя у виконанні Акселя Риквіна, контр-тенора Філіпа Яроського та Монсерат Кабальє та арію «Erbarme dich, mein Gott» (Помилуй мене, мій Господь) з ораторії Й.С. Баха «Пристрасті за Матфеєм» у виконанні Магдалени Кожени і ансамблю «Musica Florea» (Прага) (https://www.youtube.com/watch?v=1YaG_yOGbPc&t=2s).

Крім того, з метою виявлення особливостей виконавських манер, зумовлених національними виконавськими традиціями та манерою співу, респондентам пропонувалося прослухати українські, китайські, якутські, закарпатські, єврейські народні пісні, виконані солістами, а також ансамблеві та хорові твори, зокрема – грузинські наспіви у виконанні чоловічого хору «Басіані», приклади творчості українського народного хору імені Віршовки, ромського (циганського) ансамблю «Ромале» з репертуаром, які виконували народні твори в автентичній манері.

На збагачення уявлень досліджуваних щодо зумовленості манери й засобів виконавської виразності особливостями стану культури, естетичних переваг і смаків певного часу, спрямовувалося прослуховування ансамблевого твору Жоскіна Де Пре «Цвіркунка», більш глибоке ознайомлення із виконанням мадригалу К. Монтеверді «O, primavera», з фрагментом хору «O, fortuna» з

кантати К. Орфа «Карміна Бурана» та інші приклади творів різних країн, епох і стилів – за власним вибором студентів. Їх порівняння слугувало підставою для усвідомлення різниці у звукоутворенні, артикуляції та інших ознаках і збагачувало уявлення щодо прояву особливостей певного стилю, тому свої спостереження респонденти мали узагальнити у формі есе (міні-анотації), завданням якої була характеристика своїх власних вражень і спостережень.

Ще одним завданням було виявлення національно-стильових особливостей виконання творів композиторів різних країн, у якому особлива увага надавалась усвідомленню студентами ролі фонаційних особливостей певної мови та якості вокальної орфоепії співаків як важливого аспекту адекватно-стильового виконання репертуару. Увага респондентів зверталася на те, що виконання іншомовних творів співаками, для яких вона була рідною, вокалістами інших країн нерідко суттєво відрізняється. Тому велика увага була приділена і технології оволодіння навичками співу різними мовами, а саме – виконанню творів з текстом текстом латиною, німецькою, французькою та ін. Виявилось, що в оволодінні орфоепічною технікою також важливо, по-перше, оволодівати базовими навичками, по-друге – навчатися їх свідомо варіювати відповідно до особливостей мови, а нерідко – і контексту творів, тобто також оволодівати принципами їх автоматизованого та варійованого застосування, наслідуючи принципам рефлексивно-усвідомленого ставлення до процесу оволодіння спільними й відмінними сольними та вокально-хоровими виконавськими навичками, а також їх алгоритмовано-варіативного формування.

Усвідомлення цих проблем респондентами мало сприяти посиленню в них відповідального ставлення до оволодіння здатністю діяти в межах багатофункціональної сольної та диригентсько-хорової діяльності та стимулювати їх умотивованість до цілеспрямованої роботи над подоланням негативних чинників, які виникають на шляху їх оволодіння особливостями й тонкощами техніки сольного та хорового співу й удосконаленням особистісних властивостей, які впливають на перебіг і результати навчального процесу.

З цією метою виявлені проблеми спочатку було угруповано за виявленими різновидами й визначено завдання, пов'язані з їх вирішенням, а саме:

- дослідження проблеми паралельного формування співочих навичок у їх варіативних різновидах та ролі й методів її вирішення;
- організаційні, які стосуються визначення типу голосу й робочого діапазону;
- уточнення змісту співочих завдань і вимог щодо демонстрації вокально-виконавських навичок під час складання заліків з вокальних і хорових дисциплін;
- оволодіння теоретичними основами формування фонаційно-виконавських навичок;
- потреба в удосконаленні музично-теоретичної освіти з урахуванням завдань, які мають сприяти оволодінню навичками вокального та хорового виконавства;
- важливість удосконалення здатності до рефлексії та самостійної пошуково-практичної діяльності під час формування вокальних навичок;
- потреба в удосконаленні навичок самоконтролю, самооцінки;
- удосконалення здатності до самоволодіння та якісного співу в стресових ситуаціях (складання академічного заліку, участь у концерті тощо).

Крім того, було уточнено, що вирішення означених завдань має відбуватися різними шляхами, на різних рівнях організації вокально-освітнього процесу. З цього погляду важливим було й усвідомлення студентами того, що в усуненні значної частки цих проблем вирішальну роль відіграє саме позиція здобувача, його пізнавальна активність, розуміння ним сутності специфіки формування сольних вокальних і хорових навичок, здатність до пошуково-практичної діяльності під час опанування вокально-фонаційними навичками різного типу, посилення уваги до здійснення рефлексії та самоконтролю, прояву самостійності мислення й суджень, удосконалення навичок творчого самовдосконалення.

Акцентування на цих факторах сприяло зміцненню в студентів уявлення щодо необхідності оволодівати більш широким колом знань і вмінь, які будуть

сприяти оволодінню ними вокально-фахової майстерності в її сольних і хорових різновидах прояву, що дозволило перейти до наступного етапу формувального експерименту, на якому головна увага приділялася формуванню когнітивно-кумулятивного й виконавсько-стильового компонентів та впроваджувалася друга педагогічна умова, а саме – забезпечення міждисциплінарної координації у формуванні навичок сольного й вокально-хорового виконавства.

Крім того, в межах діяльності лабораторії «Інновації мистецької освіти» здійснювалися засідання «круглого столу» й «мозкового штурму», застосовувалися сучасні інформаційно-комунікативні технології – дистанційні засоби організації спілкування та демонстрації здобувачами власних тематичних презентацій, аудіо- та відео-selfі, файлообмінники, використовувалися можливості інтерактивної дошки, комп'ютеру й гаджетів, програма PowerPoint – для аналізу та створення медіа-контенту, проводилися дискусії з проблемних питань, зокрема і таких, які не мають однозначного розв'язання. Широко застосувалися на цьому етапі також методи самоаналізу й самооцінки, що, на нашу думку, мало сприяти більш глибокому зануренню учасників експериментальної групи в сутність досліджуваної проблеми та усвідомленню важливості її вирішення для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, інтерактивні методи підготовки здобувачів до майбутньої фахової діяльності.

Представимо більш докладно, яким чином упроваджувались інтерактивні методи навчання, спрямовані на підвищення в учасників формувального експерименту самовимогливості та свідомого ставлення до підвищення якості своєї вокально-фонаційної сольної та виконавсько-хорової діяльності.

На першому «засіданні» було поставлено на обговорення такі запитання:

- що ми розуміємо під поняттям «практичні навички»?
- чи є спільні й розбіжні риси між спортивними та співочими навичками? Якщо це так, то чим принципово вони відрізняються?

– чи існують єдині закономірності формування рухових (спортивних, ремісничих, мистецьких) навичок? Якщо так, то в чому вони полягають?

На наступному зібранні ця тема стосувалася спільних і відмінних якостей між хором і сольним виконавством.

Задля пошуку відповідей на поставлені запитання було здійснено «мозковий штурм». Йому передувала актуалізація знань здобувачів щодо особливостей цієї форми пошуково-пізнавальної діяльності, яка полягає, зокрема, в активізації творчої фантазії й винахідливості всіх учасників, усебічній психологічній підтримці в кожного учасника внутрішньої впевненості у своїх можливостях, у створенні умов для вільного висловлювання власних думок і набуття впевненості в можливості висувати творчі ідеї. З цією метою студенти визначили головні правила організації спільної діяльності під час мозкового штурму, до яких віднесли: заборону критики висловлених пропозицій, у тому числі – самих несподіваних і, на перший погляд, недоречних пропозицій, а також готовність до розвитку ідей і думок, які були пропоновані іншими учасниками події.

Спираючись на принцип імплементації інтегрованих знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, у самостійно-пізнавальних і творчих формах фахової діяльності, студентам було запропоновано активізувати свої знання з дисципліни «Основи здоров'язбереження», зокрема – з питань вікової фізіології та гігієни, а також психології та педагогіки, дотичних питанням, що стосувалися музично-виконавської діяльності та закономірностей формування практичних навичок, а також більш детально ознайомитися з вибраними працями науковців у галузі фізіології, спортивної психології, театральної педагогіки, у яких розглядалися близькі за змістом питання та зробити стислі доповіді або, на власний розсуд, розгорнуті презентації.

Власне, на цьому етапі відбувся перехід до наступного, *методико-коригувального* етапу експерименту, завданнями якого слугували збагачення методично-теоретичної підготовки студентів та уточнення існуючих у них уявлень щодо специфіки сольного й хорового співу та здатності їх урахувати як у власному освітньому процесі, так і в майбутній фаховій діяльності.

У вирішенні цього завдання студентам було запропоновано, зокрема ознайомитися з працями відомого фізіолога М. Бернштейна. Узагальнення відомостей, які Владислав отримав з його праці «Спритність», дозволило студентів зробити такий висновок: засвоєння кожної практичної навички потребує позбавлення від залишкових операцій, їх мінімізації під час формування координації всіх необхідних практичних операцій; досягнення бажаної якості дозволяє перейти до наступного етапу, а саме багаторазового повторення вірних і однотипних дій і тим самим досягти їх автоматизації, тобто здатності діяти без деталізованого самоконтролю, «механічно».

Однак Марія К. висловила зауваження, що в дійсності одна й та сама навичка, припустимо, вміння співати на легато, у творах із різноманітним текстом, на різних мовах і в різних стилях має варіюватися, тому неясно, що саме автоматизується, а що має варіюватися без втрати якості звучання на легато.

Олександра М. також додала, що з цього погляду формування навичок сольного вокалу у процесі співу в іншій, хоровій манері, має здійснювати руйнівний вплив на ті навички, які тільки почали формуватися у співака-початківця в класі з постановки голосу, що власне заважатиме їх автоматизації, а також, що у звичайній практиці саме так і відбувається.

Звернення уваги респондентів на інший фрагмент праці Бернштейна, а також на дослідження Яна Сяохана, в якому розглядаються питання упередження типових вокально-навчальних помилок, дозволило Віктору Ч. висловити пропозицію щодо того, що на цьому шляху важливо визначити ґрунтовні вимоги до навичок і вмінь, які можуть варіюватися залежно від стилю і особливостей твору тощо. Ці міркування, на думку студента, підтверджені в працях таких фахівців, як Валентина Антонюк, провідний науковець у галузі української вокальної педагогіки, Ольга Благовідова, відома одеська співачка, викладач і методист, які наголошували на тому, що спів як вид голосової діяльності, за належних умов, набуває ознак саморегуляції, підсвідомого настроювання й удосконалення. Але неодмінною умовою при цьому є здатність співака до самоконтролю, самоаналізу, самооцінки, а також наявність внутрішньої

дисципліни, вміння експериментувати, здійснювати пошукову роботу й відбирати найкращі дії, критично «пропускаючи через себе» рекомендації фахівців, які стосуються тих чи інших фонаційних прийомів і базових навичок.

Подальша робота стосувалась уточнення таких понять, як «базові вокальні навички», «виконавський стиль», «вокально-виконавська манера» та визначення підстав для індивідуалізації вокально-навчального процесу.

З метою збагачення знань у цій галузі було організовано засідання «круглого столу» та проведення майстер-класів. Розглянемо спочатку, які проблеми підіймалися у процесі подальших експериментальних занять.

По-перше, це були питання щодо підґрунтя успішного формування вокальних навичок. У процесі обговорення було визначено важливість закладати підґрунтя їх утворенню, а саме – відчуття м'язового стану всього корпусу, статури; удосконаленню пластичності й координованості дій.

По-друге, здобувачі майже одноставно наголосили на тому, що базові навички охоплюють володіння технікою фонаційно-вокального дихання, звукоутворення, звуковедення, розвинений діапазон, здатність урізноманітнювати динамічні властивості голосу, досягати вокального слуху, здатності до самоконтролю й самокорекції. Однак, Марина Ч. заперечила, що мають ураховуватися індивідуальні можливості майбутнього фахівця та специфіка його діяльності. Так, для вчителя музики більш важливо не розвивати свій діапазон до діапазону оперного співака у 1,5 – 2 октави, а володіти культурою звукоутворення, художньо-осмисленого виконавства й методикою цілеспрямованого педагогічного впливу на вокально-формувальні процеси в роботі з учнями. Людмила М., виходячи із власного досвіду, також додала, що для хормейстера важливо вміти надавати хористам приклади в різних теситурах, із застосуванням, по-можливості, різних тембрових фарб, але при цьому йому зовсім не обов'язково володіти міцним, лунким голосом.

Дискусійними були й питання щодо відмінностей фонаційного дихання «на опорі», його якості в сольному й хоровому співі. Так, декілька студентів помітили, що на індивідуальних заняттях, з метою виховання соліста-вокаліста, переважна

більшість викладачів велику увагу приділяє виробленню навичок співу на міцній опорі, із застосуванням реберно-черевного, так званого «мішаного», «костоабдомінального» типу дихання, розвитку діапазону голосу та здатності виконувати мелодію повним, яскравим голосом, приділяючи особливу увагу дотриманню такого звучання до моменту «зняття» звуку.

Отже, було з'ясовано, що на заняттях з вокалу з перших занять від студентів вимагають, майже виключно, співати «повним звуком», на максимальній динаміці й оволодівати реберно-черевним типом дихання. Богдана Р. відзначила також, що на своєму досвіді переконалася в хибності стремління набирати дуже багато повітря з метою досягнення міцного звучання, тому що при цьому в неї часто наприкінці фрази залишалось повітря і їй був потрібен певний час, щоб видихнути зайве повітря. Володимир В. додав, що у співаків навіть існує вираз «скинути дихання», що на його думку, призводить до неякісного фразування, нездатності філірувати звук, а подекуди навіть призводить до появи сторонніх звуків при видиху.

Варто зазначити що цьому факту є підтвердження в науковій літературі, переважно, зарубіжних науковців, які акцентують, що в процесі глибокого вдиху нерідко виникає зайва активність черевних і грудних м'язів, що, у свою чергу, стимулює виникнення м'язових затискачів голосового апарату, а з цим – і перенапружену й неякісну фонацію. Однак, нам було ясно, що виключно теоретичного обговорення цієї проблеми є недостатньо. Важливо було переконати здобувачів на практиці в реальності й корисності володіння різними видами дихання. З цією метою було організовано серію майстер-класів і практичних занять, на яких студенти засвоювали різні типи дихання.

Так, для здобувачів ЕГ було проведено майстер-класи відомої в Європі співачки Тетяни Мельниченко зі студенткою Нателою К. та випускника Одеської музичної академії, Володимира Поліщука, який багато років співпрацює в Італії та Іспанії з провідними методистами й вокалістами. Цікавим для студентів було ознайомлення з одним із секретів – удосконалення відчуття й роботи поперечних м'язів, черевної порожнини. Вправи, продемонстровані фахівцем,

спрямовувалися на вивільнення вокально-артикуляційного апарату та зв'язку видиху, тобто повітряного струму, із процесом звукоутворення.

З погляду завдання дослідження цінним був висновок щодо того, що такий тренаж дозволяє тонко регулювати кількість повітря, темп і силу видиху, а з цим надає можливість застосувати під час співу його різні варіанти, досягаючи тонкої градації динаміки й тембр у звучанні голосу.

Крім того, увагу було звернено на те, що для виконання творів у складі хорового або ансамблевого колективу потребується володіння навичками короткого, або так званого короткого, «парадоксального» (Л. Работнов) дихання. Цю ідею підтримала Віолетта П., яка зазначила, що саме такий спосіб співу дозволив, не зважаючи на те, що вона володіє яскравим, гучним голосом, співати в ансамблі, не втрачаючи відчуття опори, наповненості звуку.

Як було помічено в нашій статті, доцільність навчання диханню такого типу у вихованні співаків-солістів на цей час є дискусійним, натомість у хоровому й ансамблевому співі його роль є безперечною. Ознайомлення з цими матеріалами та більш докладне ознайомлення респондентів з працями доби раннього італійського бельканто, тобто майстрів старої італійської школи, які не приділяли співочому диханню недостатньо уваги й обмежувалися такими загальними порадами, як «дихайте добре» (*resperita bene*) (4, с. 62), а також наведені Єлизаветою Д. конкретні рекомендації В. Баргунова, який писав: «Головний секрет школи *bell canto* – спів на малому диханні» і далі висловлював думку щодо того, що для того, щоб забезпечити малий вдих, «...треба до вдиху злегка підіграти живіт і співати на прихованому диханні (Баргунов, 2006, с. 169).

Також увагу респондентів було звернено на те, що теорія «короткого дихання» знайшла підтвердження в працях Рауля Юссона, зокрема у пропонованій ним нейрохронаксічній теорії утворення звуку. Відповідно до її положень, зв'язки змикаються й розмикаються не в результаті тиску повітря, а під впливом нервових імпульсів, які йдуть з центральної нервової системи, а роль зв'язок обмежується механізмом розкриття голосової щілини (Юссон, 1974).

Отже, висновок, якого дійшли респонденти, стосувався того, що з позиції цієї теорії доцільно мінімізувати глибину вдиху й силу видиху під час фонації і саме це дозволить досягти виявлення природного тембру у звучанні голосу та зростання витривалості у співака.

Крім того, респонденти самостійно аналізували приклади, які надавали їм упевненості щодо можливості застосування техніки «короткого дихання» в досить складних творах та свідчили про необхідність володіння нею у виконанні творів певного стилю. Серед цих творів були, зокрема, соло сопрано у творі К. Монтеверді «Жалоба Німфи», твір Джуліо Каччіні «Amarilli, mia bella» у виконанні японським співаком Кеї Фукуї та всесвітньо ушлявленою співачкою Чечилією Бартольдї, а також ознайомлення з манерою виконання хорового твору Г. Пьорсела «Hear my prayer, O Lord» (Вислухай мою молитву, Господь <https://www.youtube.com/watch?v=YZqomhABqi0>).

У процесі обговорення цих питань вдалося досягти згоди респондентів із тим, що навчання співу на «малому диханні» є доцільним як з метою успішної підготовки студентів до хорового й ансамблевого співу, так і для виконання в сольному співі певних творів, зокрема – тих, які потребують саме такого звукоутворення для досягнення стильової адекватності у виконанні репертуару епохи Ренесансу й раннього Бароко.

Тим самим проблеми вокальної техніки поєднувалися з наданням уваги формуванню виконавсько-стильового компоненту підготовленості майбутніх фахівців.

Звернули увагу студенти також на думки Соломії Крушельницької, яка у своїх працях писала, що вона переконана в тому, що важливо навчати співаків використовувати не один конкретний тип дихання, а обирати його найбільш природний різновид для певного співака та навчати його варіювати свою дихальну техніку залежно від контексту і художніх завдань, застосовуючи, зокрема «коротке» дихання. Точка зору ушлявленої співачки базувалася на тому, що за умови вмілого керування роботою м'язів дихального апарату й резонаторами, за її переконанням, співак може навчитися формувати звуки

різноманітних відтінків, тембрів, досягаючи тим самим бажаного різноманіття у втіленні характеру, художньо-образного змісту виконуваного твору (Крушельницька, 1978).

Цікавим стало також уточнення щодо розуміння поняття «коротке дихання». Подальше заглиблення в проблему короткого дихання дозволило респондентам дійти висновку щодо того, що помірний вдих і відносно невелика кількість повітря в поєднанні з використанням м'якої атаки звуку забезпечує тривалість фонаційного видиху, якого вистачить для того, щоб виконувати достатньо продовжені фрази вокальних творів. Ці міркування супроводжувалися також спеціальними вправами, які довели, що так зване «коротке», помірне дихання дозволяє співати на диханні до 15–20 секунд.

Таким чином, ознайомлення з теорією «малого дихання» і головними положеннями, висунутим її засновником, фізіологом Л. Работновим, переконали учасників обговорення щодо принципової значущості володіння обома типами фонаційного дихання. Проведені заходи також сприяли усвідомленню студентами того, що варто більш глибоко досліджувати це питання, експериментувати й оволодівати різними дихальними техніками під час сольного й хорового співу, а також – під час оволодіння майстерністю виконання творів різних історико-культурних і національних стилів.

З цього приводу Юлія Д. зазначила, що можливість такого суміщення вбачається в тому, що темброві якості голосового прояву є мінливими і піддаються певній корекції. При чому максимально яскраво ці можливості демонструють співаки-імітатори. Катерина В. також додала, що у співаків існує необхідність оволодіння декількома техніками артикуляції у виконанні творів рідними мовами. Про можливість досягти в цьому досконалості, свідчать, на її думку, по-перше, поширена практика включення до свого репертуару творів композиторів різних країн, по-друге, досвід осіб, які досконало володіють декількома мовами, особливо якщо ці мови суттєво відрізняються за артикуляцією та інтонаційно-смісловою основою, як, наприклад, німецька, французька, українська, китайська, іспанська тощо.

Жваве обговорення викликало й ознайомлення студентів зі статтею О.Прядко «Збереження співацького голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів», зумовлене тим, що в ній розглядалися саме ті питання, які хвилювали учасників експериментальної групи, а саме: аналіз авторкою практики недостатньо уважного або невірною визначенням типу голосу диригентами хорового студентського колективу, що вчена назвала неприпустимим, «...оскільки тривалий спів у неприродній теситурі призводить до погіршення співацьких якостей голосу, виникнення хронічних захворювань голосового апарату» (Прядко, 2013, с. 225).

Однак, частка студентів вважала, що таке вирішення, продиктоване потребою хору в певному типі голосів (найчастіше – альтів і тенорів), є вимушеною мірою, і тому треба навчитися мінімізувати можливу шкідливість таких ситуацій. З цього погляду також виникає необхідність у використанні різних технік співу, припустимо – ліричного сопрано та партії альту в хорі, якщо це дозволяє теситура співака. У результаті студенти виробили рекомендації щодо запобігання шкідливому впливу теситурної невідповідності загальному стану голосу, а саме: відсутність перенапруження під час співу в іншій теситурі; користування «коротким» диханням; упевнене володіння музичним матеріалом як заставою уникнення додаткового психологічного й фізично-голосового напруження; можливість робити паузи, щоб упередити перевтому голосу.

Крім того, Іванна Я. звернула увагу на те, що хоровим диригентам потрібно володіти голосом у різній теситурі, щоб надавати приклад звучання різним хоровим партіям. Один зі шляхів виходу із цього становища пропонував Віктор Ч., який він вбачав у обранні хорових творів з помірною теситурою, без складних інтонаційних зворотів, що надасть можливість співакам-початківцям на початковому етапі зосередитися на фіксуванні вірних вокально-хорових навичок, оволодінні культурою звукоутворення, навичками дотримання ансамблю в партіях і слухового та м'язового самоконтролю. Таким чином, увагу студентів було звернено на важливість відповідності рівня складності репертуару

актуальним можливостям співаків, які мають досить різну вокальну підготовку та володіння елементарними, базовими вокальними навичками.

Зазначимо, що саме таким чином і будувався початковий період (1 семестр) експериментально-освітнього процесу, відповідно до існуючої традиції університету, а саме – практиці навчання хоровому співу нових студентів на початковому етапі в окремих групах, де викладач має можливість приділити увагу кожному співакові-початківцю. По-друге, респонденти визнали доцільним організацію для таких хористів консультативної допомоги більш досвідчених або магістрантів – хорових диригентів. (Нагадаємо, що частка студентів 3 курсу навчалася на факультеті від самого початку, а інша частка долучалася до занять після завершення спеціальних закладів: музично-педагогічного коледжу імені К. Данькевича та педагогічного коледжу м. Білгород-Дністровський, і далеко не всі з них мали досвід співочої (сольної або хорової) діяльності. Застосування означених заходів мало сприяти опануванню новими учасниками хорового колективу його репертуару без надлишкового напруження.

Особливо важливим було визначено для студентів, які не мали вокальної або хорової освіти, сприяння цілеспрямованому розвитку початкових вокально-слухових регульовальних навичок і координуючих умінь з метою упередження негативних вокально-фонаційних стереотипів, які в подальшому важко піддаються корегуванню. Адже, якщо співак не здатен здійснювати самоконтроль і вірну самооцінку своїх почуттів, звучання власного голосу, то він не зможе і коригувати дії свого голосового апарату. Тому їх увага зверталася, по-перше, на важливість наполегливого та швидкого засвоєння навичок слухового та м'язового самоконтролю на індивідуальних заняттях, а, по-друге, необхідність дотримання вокально-базових настанов у процесі хорових занять.

Тим самим у освітньому процесі реалізувався принцип рефлексивно-усвідомленого ставлення студентів до процесу оволодіння спільними й відмінними сольними та вокально-хоровими виконавськими навичками.

Надзвичайно важливим у цьому процесі було налагодження принципу міжпредметної координації, якому ми надавали особливого значення як засобу

посилення системності освітнього процесу та економії навчального часу, якого потребує паралельне формування навичок сольного й хорового співу. З цією метою було розроблено спільно з викладачами двох кафедр скоординований план постановки завдань для дисциплін з постановки голосу і хорового диригування.

Підґрунтям їх узгодження слугувало врахування принципу стильової координації змісту підготовки, яка здійснюється в комплексі фахових дисциплін вокально-фахового та диригентсько-хорового циклів, тобто обрання єдиних стильових орієнтирів у доборі інтонаційних вправ і репертуару. З цією метою було розроблено проєкт програмних вимог, які пізніше було покладено в основу Робочих програм освітніх компонентів.

Принципово важливим для їх узгодження було визначення системоутворювального елемента, який давав би змогу координувати навчальний процес. Таким ми вважали формування почуття стилю й музичного мислення як керівних завдань у оволодінні музично-виконавським мистецтвом.

Варто додати, що звернення до певного стилю супроводжувалося актуалізацією у студентів знань з історії музичного мистецтва, світової художньої культури, які інтегрувались, узагальнювались і реалізувались не тільки у вербальній фразі, але й у розробленні презентацій музично-просвітницького характеру, в яких широко використовувались репродукції живопису, зокрема – такі, в яких відбивалося ставлення до природи, традиційні костюми, портрети, які давали уяву про «дух епохи», фотографії архітектури, скульптури, прикладного мистецтва. Таким чином, імплементація інтегрованих знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, давала уяву про світосприйняття, засоби мистецької виразності та стимулювала прояв творчого уявлення респондентів.

Додамо, що більшість цих занять проводилась у формі «перевернутого уроку», тобто до початку заняття респонденти самостійно знайомилися з пропонованим матеріалом, що давало їм змогу висловлювати свої власні думки, обґрунтовувати критичні судження й тим самим сприяло розвитку в них критичного і творчого мислення.

Наведемо приклад тематичного планування занять першого семестру з дисциплін Постановка голосу/вокал і Хорове диригування.

Тема 1. Формування/удосконалення базових навичок сольного та хорового співу на народнопісенному матеріалі: співоча постава, вивільнення корпусу й фонаційного апарату; вправи на коротке й довге дихання; на вироблення високої вокальної позиції; артикуляція голосних, вимова приголосних і складів. Розспівування на коротких діатонічних зворотах, їх транспонування в «робочому» діапазоні. Аналіз і самостійне інтонування пісенних вокальних мелодій /хорових партій в обмеженій теситурі (на голосну, зручні для студента і «сольфеджійні» склади, з текстом, подумки тощо). Навички м'язового та слухового самоконтролю, інтонаційної якості (можливо – відтермінований, тобто у запису) і самооцінка.

Початкова диригентська техніка: вивільнення диригентського апарату, постава корпусу, рук; жести: увага, ауфтакт, найпростіші схеми.

Тема 2. Формування навичок звуковедення: легато, нон-легато, стакато. Формування техніки у співі (на заняттях з постановки голосу обирається індивідуальна послідовність) та їх відображення в диригентських жестах. Виконання вокального твору без супроводу. Виконання всіх хорових партій почергово: зміна партії по фразах. Основи диференційовано-мовленнєвого й художньо-інтерпретаційного аналізу вокальних і хорових творів куплетної форми, їх розучування й виконання.

Тема 3. Фразування й кульмінація. Інтонування мотивів, фраз, речень, періодів тощо. Техніка варіювання динаміки, застосування прийомів агогіки, завершення фрази. Опрацювання жесту: зняти звук; керувати процесом інтонування структурних елементів. Аналіз музичної мови, фактури, структури вокального/хорового твору. Розроблення інтерпретаційної моделі та самостійне розучування народно-пісенного твору куплетної форми.

Тема 4. Удосконалення техніки інтонування й диригування пісенними творами різних національних стилів. Засвоєння та варіювання техніки вокальної

орфоепії. Удосконалення навичок сценічної впевненості й комунікації зі слухачами. Спів і диригування з уявленням звучання твору.

Розроблення есе – (анотації аналітико-методичного, аналітико-інтерпретаційного, педагогічно-герменевтичного спрямування – за вибором) до вокального/хорового твору куплетної форми українського композитора й особливостей його підготовки, інтерпретації та виконання.

Як бачимо, на цьому етапі пропонується обмежитися виключно народними творами й зосередитися на якості їх виконання та вдосконаленні рефлексивної свідомості та здатності цілеспрямовано варіювати техніку дихання і звукоутворення. Логіка навчання на наступних етапах диктувалася стильовими змінами, які відбувалися в історії музичного мистецтва. Це означало звернення до творів композиторів раннього бароко й ренесансу; на наступному етапі – до творів пізнього бароко (Й. С. Бах, Г. Ф. Гендель), класицизму (В. А. Моцарт, Й. Гайдн, Л. В. Бетховен), романтизму, імпресіонізму, експресіонізму, до творів, написаних сучасною музичною мовою, а також до джазового й естрадного репертуару (останнє – переважно за вибором і схильностями студента).

Таким чином, на етапі формувального експерименту цей тематичний проєкт став реальним утіленням принципу стильового підходу до визначення репертуарної політики й обрання певних творів для їх розучування. Зазначимо також, що при цьому в освітньому процесі повною мірою реалізувалася вимога його індивідуалізації та надання студентоцентрованості, що відбивалося на мірі складності інтонаційного матеріалу й художньо-виконавських завдань.

Варто також звернути увагу, що деталізована робота над певними елементами, наприклад, над культурою фразування, відбувалася паралельно на різних дисциплінах, зокрема не тільки на заняттях з постановки голосу й хорового співу, але й на хоровому диригуванні. Усвідомлення цього факту виконавцями, а також постійне тренування аналогічних навичок у всьому комплексі виконавсько-фахових дисциплін суттєво прискорювало швидкість і якість автоматизації відповідних навичок.

Узгоджувалися також окремі завдання фонаційно-технічного характеру, як, наприклад, формування вміння філірувати звук, технічно вірно виконувати стрибки в мелодії, досягати інтонаційної точності в хроматичних або напружених послідовностях, наприклад, у оспівуваннях звуку зменшеними терціями тощо.

Постійна координованість вимог у всьому комплексі споріднених дисциплін, поєднана з усвідомленням студентами того, що вони мають контролювати себе та співати завжди на диханні, з вірним звукоутворенням і самоконтролем, навіть і в побутових ситуаціях, сприяла прискоренню їх автоматизації та гнучкості застосування в різних контекстах.

Важливим засобом координації освітнього процесу слугувало оприлюднення на сторінках сайту Робочих програм, зміст яких давав уявлення щодо послідовності засвоюваного матеріалу. Крім того, надзвичайно зручним виявилось утворення групових сайтів у соціальних мережах: вайбері, телеграмі, фейсбуці тощо. Відображення в чатах поточного навчального матеріалу з групових занять дозволяло орієнтуватися на їх зміст кожному викладачеві, який навчав студента цієї групи в класі з постановки голосу/вокалу або хорового диригування. Крім того, у програмі Offis-365 систематично викладались академічні звіти студентів з означених дисциплін, що дозволяло ознайомитися з ними всім викладачам і студентам, які брали участь у формувальному експерименті.

Узгодженню підлягали також методичні рекомендації та вимоги щодо розроблення анотації до музичних творів, яка мала охоплювати два напрями. Перший стосувався цілісного аналізу та трактування художньо-образного змісту музичних творів, що передбачало координованість вимог, які поставали перед здобувачами у процесі розроблення анотації, зі змістом занять на дисципліні з аналізу музичних творів; другий вектор стосувався його методичного аналізу й підготовки до його розучування зі школярами. У результаті колективного обговорення цього питання за «Круглим столом», респондентами було вироблено настанови щодо того, які аспекти мають бути висвітлені в анотації, а саме:

– загальна характеристика твору: епоха, стиль, жанр твору, типова для того часу виконавська манера, можливо – особливості вокальної творчості композитора; характер образу в поетичному джерелі (непотрібно переказувати зміст тексту!) та особливості його трактування композитором, його художній замисел – як це «бачить», уявляє собі сам студент;

– характеристика музичної мови, тих її головних особливостей, які суттєво впливають на характер твору – з обов'язковим поясненням цього зв'язку. Здобувач має усвідомлювати, який комплекс конкретних елементів музичної мови й засобів виконавської виразності використав автор для створення художнього образу й у чому полягає (у цьому сенсі) завдання співака;

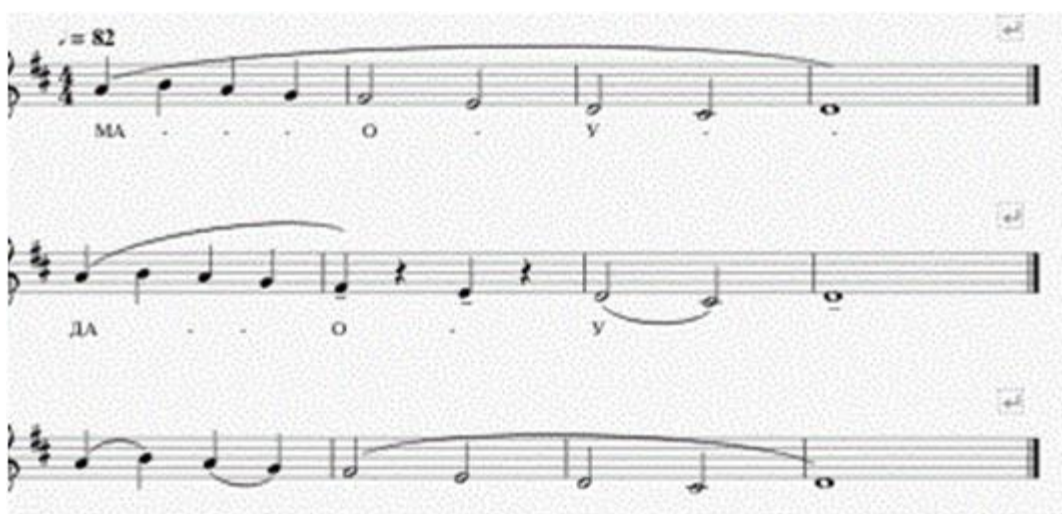
– важливо також звертати увагу на структуру твору, але не просто вказувати, що в ньому дві або три частини, а характеризувати наявність або відсутність контрастів між ними, наявність/відсутність відмінностей у репризі, визначати кульмінацію кожної частини та головну кульмінацію твору;

– необхідно звертати увагу у вокальних/хорових творах на особливості гармонічної мови в партії супроводу/хоровій партитурі й супроводі, визначаючи ті особливості, які мають урахуватися у процесі розроблення інтерпретаційної моделі та її виконавському втіленні; у творах куплетної форми та в повторюваних розділах важливо винайти можливості варіювання характеру виконання.

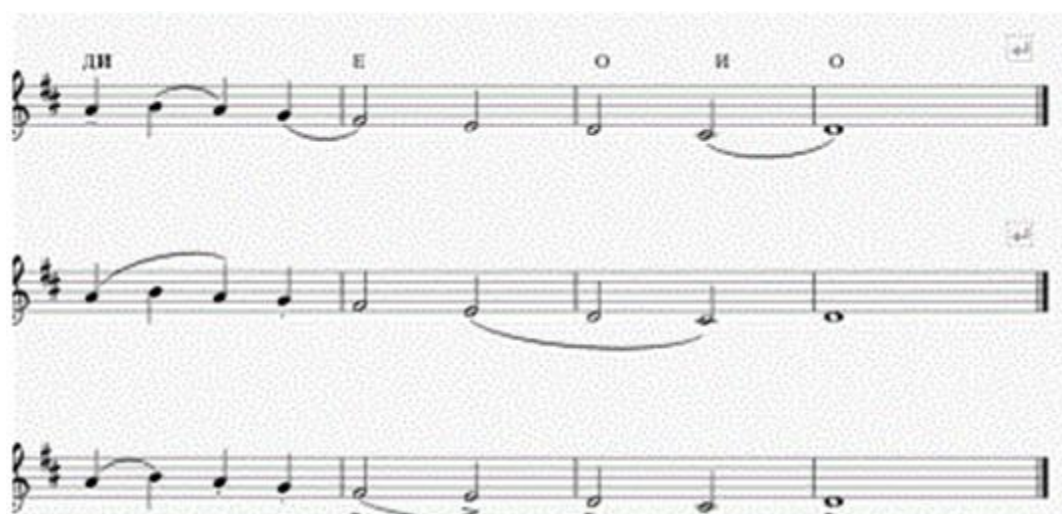
Також відзначалося, що зміст методичної частини анотації залежить від особливостей твору й індивідуальної підготовки співака. Її мета полягає в розкритті головних способів подолання труднощів, які вбачає в ньому майбутній фахівець. Наступним було завдання: визначити, які розспіви, інтонаційні або артикуляційні, ритмові вправи доцільно попередньо опрацювати, щоб підготувати співаків до виконання саме твору, до якого розробляється анотація.

Надзвичайно важливим з цього погляду стало налагодження координації між заняттями зі співу й хорового диригування з дисципліною Методика музичного виховання, спрямоване на формування у здобувачів здатності поєднувати набуття вокальних і диригентсько-хорових навичок з підготовкою до

практичної роботи та стимуляцію в них практично-творчого мислення. Так, зокрема, важливу роль відігравали уявлення щодо алгоритмізації навичок інтонування, а також вироблення послідовності їх ускладнення й варіювання. З цією метою респондентам було запропоновано придумати комплекс розспівувань на оволодіння певним комплексом навичок. Вирішуючи завдання з формування навичок різного типу звукоутворення, студентка Марія К. пропонувала такі вправи, як їх варіювання на матеріалі елементарної поспівки, приклад якої подано на рис. 3.1.



Богдана Р. запропонувала свої варіанти цієї вправи, у якій увага концентрувалася на формуванні навичок орфоєпії (Рис. 3.2).



У Павла С. виникла ідея опрацювати аналогічні вправи в рольових іграх, спрямованих на вдосконалення у співаків уваги до характеру диригентського

жесту. Сутність завдання містилась у тому, що «диригент» спонтанно мав змінювати жести, які «диктували» співакам характер звуковедення, а декілька здобувачів мали виконувати знайому їм поспівку, реагуючи на зміни жесту відповідним варіюванням типу звуковедіння. Така вправа в модифікованій формі застосувалась і на заняттях з хорового диригування, з тією різницею, що викладач вказував на той чи інший варіант бажаної артикуляції, а диригент мав відповідним чином співати та змінювати свій жест. Завдяки таким завданням у респондентів удосконалювалися здатність до гнучких, варіюваних виконавських дій, потреба в яких нерідко виникає відповідно до мінливих умов і ситуативних контекстів.

Залучення студентів до цих завдань, власне, відповідало меті третього етапу формувального експерименту та впровадженню педагогічної умови – *спонуканню студентів до творчої реалізації результатів поліфункціональної вокально-хорової підготовки в різних видах фахової діяльності.*

Одним із напрямів цієї роботи було формування у здобувачів навичок роботи із сучасними інформаційно-комунікативними й технічними засобами. Так, застосування мультимедійної дошки на заняттях з методики музичного виховання мало підготувати майбутніх фахівців до їх використання в шкільних умовах, що передбачало, по-перше, розроблення комплексу систематизованих вправ, по-друге, вміння їх розробляти з урахуванням конкретних завдань. Пояснимо, як відбувався цей процес, на прикладі підготовки до роботи над вивченням твору «Ой, на Івана, тай на Купала».

З метою розроблення підготовчих інтонаційних вправ кожен студент мав висунути власну, методично обґрунтовану пропозицію та зафіксувати її за допомогою нотно-графічної програми MuseScore. Проектування пропонованих музичних прикладів на медіа-дошку надавало можливість їх швидко оприлюднити, а з цим – всім учасникам заняття їх проспівувати, аналізувати, порівнювати розроблені варіанти й обирати найбільш вдалі.

Так, Алла В. пропонувала вправу, наведену на Рис. 3.3., яка, на її думку, пасує і співаку-солісту, і хору, готуючи їх до інотонування півтону й тону в їх зіставленні. При цьому, як пояснила сама студентка, вона спиралася на знання з

методики щодо формування вокальних навичок, відповідно до яких складні навички спочатку мають формуватись у центральному діапазоні, а потім уже транспонуватися й виконуватися на потрібній за текстом висоті.



Рис. 3.3.

Олександра М., навпаки, вважала, що найбільш складною буде для хористів фраза із шістнадцятими на першій, сильній долі, тому пропонувала таку вправу: (Рис. 3.4).



Рис. 3.4.

Таким чином, студенти набували досвіду самостійного створення інтонаційних вправ до конкретного твору, у процесі чого активізувались їхні творчі здібності, удосконалювались методичне мислення майбутніх фахівців і вміння використовувати в музично-освітньому процесі сучасні інформаційно-комунікативні технології.

Широко застосувались аналогічні форми роботи й в умовах дистанційного навчання, необхідність у яких була продиктована умовами занять під час локдауну. Впровадження дистанційної форми освіти зумовило необхідність проведення відео-конференцій, які відбувалися, здебільшого, на платформах ZOOM, Offis – 365, а також чатів у соціальних мережах. Завдяки цьому на заняттях демонструвалися сольні й хорові виконавські програми, майстер-класи, їх критичне осмислення, обговорення й тим самим – формування вибіркового ставлення респондентів до музичного, методичного та «псевдо-методичного» контенту, який пропонується в сучасному Інтернет-просторі.

З цією метою респонденти ознайолювалися з працями, присвяченими конкретним технікам, можливим під час дистанційного навчання, серед яких були дослідження І. Барановської & Д. Барановського & Ю. Якименко, 2019; З. Дубового (2019) та ін. Завдяки цьому респонденти оволодівали різними способами дистанційного використання освітньо-електронних ресурсів, можливостями платформи Moodle, зокрема – методики storllings для створення ілюстрованих матеріалів музично-просвітницького й методичного спрямування. З цією метою також відбувся цикл занять, присвячених створенню відеопроєктів, на яких респондентів детально ознайомили з можливостями різних програм тощо (І. Хмелевська, 2021), оволодіння навичками аранжування музичних творів з використанням комп'ютерних технологій за методиками В. Мельниченка (Мельниченко, 2019; 2020).

Крім того, нагадаємо, що під час опитування, яке здійснювалося на початку експерименту, було виявлено, що значна частка респондентів потребує удосконалення таких особистісних властивостей, як емоційно-вольові якості, цілеспрямованість, концентрація уваги, творча активність, що суттєво впливають на перебіг і результати освітнього процесу.

Для сприяння їх удосконаленню студентів залучали до занять, організованих у межах діяльності лабораторії «Інновації мистецької освіти», у процесі яких їх навчали методам самонавіювання, релаксації, настанови на успішність, запозичених із праць таких науковців, як В. Міщанчук (2015), Ван Чень (2017), А. Саннікова (2015) та ін., а також опрацьовували способи самовдосконалення уваги, рекомендовані в працях відомого англійського психолога Дж. Морено, ідеї якого було розвинено в межах методики навчання фахівців різних професій навичкам вивільнення від надлишкового психологічного та м'язового напруження, зміцнення впевненості у своїх власних можливостях, налаштованості на позитивні результати своєї діяльності тощо.

Корисною була і форма виконання творів подумки, що дозволяло активізувати слухові уявлення й набути впевненості в тому, що текст твору

засвоєний достатньо міцно та сприяло здатності концентрувати увагу і проявляти випереджальну увагу, тобто здатність до апперцепції.

Як зазначили самі досліджувані та їхні викладачі, такі справи, доповнені вміннями автоматизованого володіння виконавськими навичками, міцними слуховими уявленнями музичного тексту, сприяло відчуттю в них упевненості під час складання академічних звітів, концертних виступів, проведення занять зі школярами.

Підсумовуючи, зазначимо, що вдосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням її поліфункціональної природи потребує, з одного боку, усвідомлення студентами проблем, які існують на цьому шляху й готовності до їх вирішення, а з іншого – застосування методів, які сприяють розвиткові їхньої рефлексивної свідомості, здатності до самостійно-пошукової діяльності й цілеспрямованого варіювання вокально-фонаційних прийомів у процесі оволодіння різними типами співочого – сольного й хорового виконавства.

Наприкінці формувального експерименту було здійснено другий діагностичний зріз з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом. Отримані дані за кожним критерієм містяться в Додатку Е.

Узагальнені дані представлено в Таблиці 3.7. та на Рис. 3.5.

Як бачимо, дані, отримані в ЕГ, засвідчили суттєве зростання кількості респондентів, які досягли вищого, творчо-результативного рівня: їх кількість дорівнювала 27,8% (проти 4,0% у першому зрізі). У КГ їх кількість склала 5,8%, отже зростання дорівнювало тільки 1,6%.

На пошуково-самостійному рівні у ЕГ було виявлено 35,3% студентів, тобто їх кількість збільшилася на 15,9%, а в КГ аналогічне зростання дорівнювало 2,2%. На пошуково-фрагментарному рівні у ЕГ опинилося 25,1%, тобто їх кількість зменшилася на 12%; у КГ, навпаки, їх кількість збільшилася на 3,4% через те, що частка здобувачів перейшла на цей рівень з індіферентно-початкового.

Таблиця 3.7.

Рівні підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності (прикінцевий діагностичний зріз)

Рівні / Критерії	Критерії (в %)				\bar{x}
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
творчо-результативний.	27,4	26,8	26,1	30,7	27,8
пошуково-самостійний	43,8	44,4	35,3	34,0	39,4
пошуково-фрагментарний	22,9	20,9	30,1	26,8	25,1
індиферентно-початковий	5,9	7,9	8,5	8,5	7,7
Контрольна група					
творчо-результативний	6,7	6,0	6,7	4,0	5,8
пошуково-самостійний	26,0	24,7	28,0	26,0	26,2
пошуково-фрагментарний	40,0	43,3	41,3	38,0	40,7
індиферентно-початковий	27,3	26,0	24,0	32,0	27,3

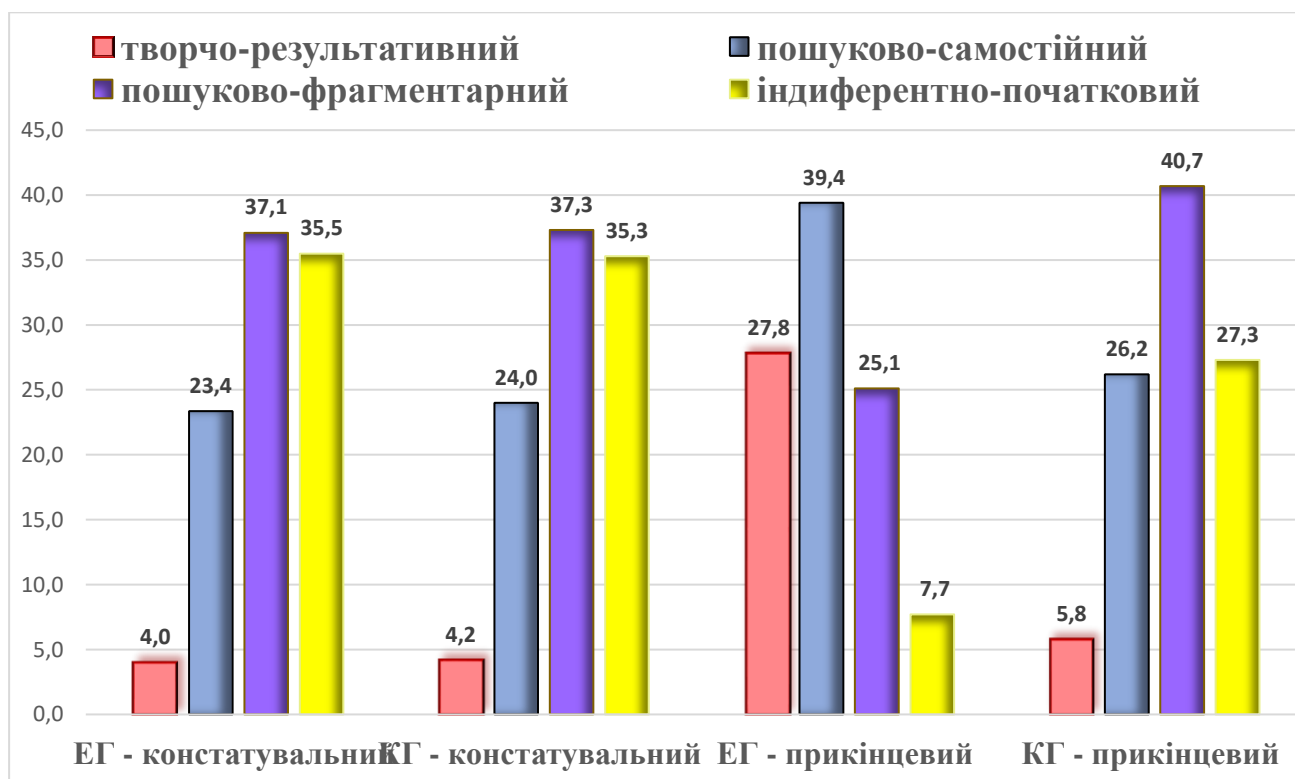


Рис. 3.5.

Порівняльні дані констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів

кількість склала 27,3%, тобто їх кількість зменшилася тільки на 8,0%. Важливо, що на найнижчому, індіферентно-початковому рівні в ЕГ залишилося 7,7%, що на 27,8% менше, ніж у першому зрізі, в той час, як у КГ їх Наприкінці формувального експерименту було вирішено довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера). Даний критерій обрано, оскільки в дослідженні брали участь дві групи майбутніх учителів музичного мистецтва (ЕГ, КГ) і в кожній групі кількість здобувачів була більшою, ніж 5 осіб.

Мета використання критерію φ^* Фішера полягала в порівнянні та зіставленні кількісних показників експериментальної та контрольної груп майбутніх фахівців-учасників формувального експерименту, а також у перевірці рівності дисперсій двох вибірок. Слід зазначити, що цей критерій є критерієм розсіювання.

Для доведення достовірності було прийнято такі дві гіпотези:

- вихідна гіпотеза H_0 з припущенням, згідно з яким частка майбутніх учителів музичного мистецтва з пошуково-фрагментарним та індіферентно-поліфункціональним рівнями підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

- гіпотеза H_1 ґрунтується на припущенні, згідно з яким авторська методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності є ефективною і, відповідно, тому частка майбутніх фахівців із з пошуково-фрагментарним та індіферентно-поліфункціональним рівнями підготовленості в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Результати діагностики підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності в ЕГ і КГ

відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера запропоновано в таблицях 3.8. та 3.9.

Таблиця 3.8.

Результати діагностики підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності в ЕГ і КГ до проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	творчо-результативний і пошуково-самостійний рівні підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності		пошуково-фрагментарний та індіферентно-поліфункціональний рівні підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності		Разом
	Кількість респондентів	Частка	Кількість респондентів	Частка	
ЕГ	14	27,5	37	72,5	51
КГ	14	28,0	36	72,0	50

Таблиця 3.9.

Результати діагностики підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності в ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	творчо-результативний і пошуково-самостійний рівні підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності		пошуково-фрагментарний та індіферентно-поліфункціональний рівні підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності		Разом
	Кількість респондентів	Частка	Кількість респондентів	Частка	
ЕГ	35	68,6	16	31,4	51
КГ	16	32,0	34	68,0	50

Наприкінці констатувального етапу формувальної роботи за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток (Сидоренко, 2003, с. 330-331) було визначено величини, відповідні відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(72,5\%) = 2,035$$

$$\varphi_2 = \varphi(72,0\%) = 2,026$$

Емпіричне значення φ^* було підраховано за формулою $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$,

де $n_1 = 51, n_2 = 50$,

$$\varphi_{емп}^* = (2,035 - 2,026) \cdot \sqrt{\frac{51 \cdot 50}{51 + 50}} = 0,009 \cdot 5,075 = 0,046.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 0,046$. Це означає, що $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емп}^*$.

Отже, отриманий результат на початку формувального експерименту не належить до зони значущості.

Наприкінці формувальної роботи, після заключного зрізу, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було визначено величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(68,0\%) = 1,939$$

$$\varphi_2 = \varphi(31,4\%) = 1,190$$

Після підрахунку емпіричного значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 51, n_2 = 50$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,939 - 1,190) \cdot \sqrt{\frac{51 \cdot 50}{51 + 50}} = 0,749 \cdot 5,075 = 3,80.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 3,80$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.5). Значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості. Отримані результати дозволили констатувати, що існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після заключного зрізу формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : авторська методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності є ефективною, тому частка майбутніх фахівців із пошуково-фрагментарним та індіферентно-поліфункціональним рівнями підготовленості в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

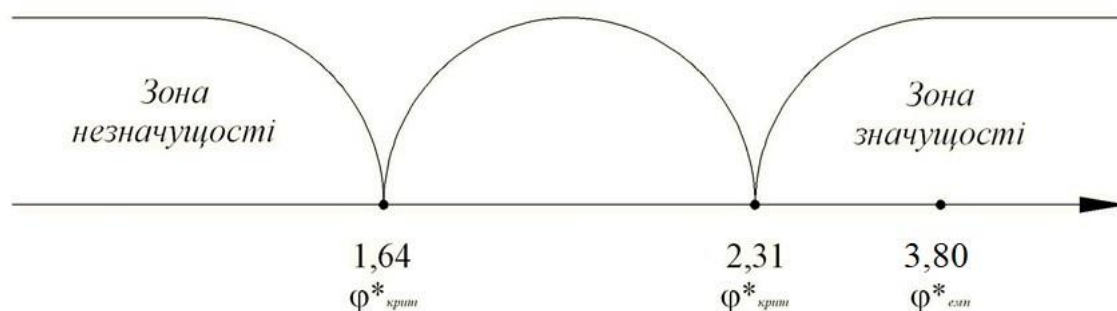


Рис. 3.6. Вісь значень для величин кутів φ .

Отже, отримані дані на всіх етапах формувального експерименту засвідчують, що розроблена методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом є ефективною.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено методику й результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до важливих аспектів їхньої багатoproфільної фахової діяльності, а саме – її вокально-фахового та диригентсько-хорового різновидів.

Досвідна робота здійснювалася за підготовчо-організаційним і трьома формувальними етапами. На першому з них відбувалось обґрунтування методики діагностики та здійснення констатувального діагностичного зрізу, зокрема – чотирьох критеріїв та показників їх оцінювання.

Перший із них було визначено як мобілізаційно-особистісний критерій, який вивчався за показниками: міра усвідомлення специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва; міра зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності; міра сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Другий, компетентнісно-гностичний критерій досліджувався за показниками: ступінь ерудованості в галузі вокального й вокально-хорового мистецтва; міра компетентності в галузі аналізу й інтерпретації вокального та

хорового репертуару; міра психолого-педагогічної та методичної компетентності в галузі навчання вокального й хорового мистецтва.

Третій критерій – компетентісно-практичний, підлягав аналізу за показниками: міра володіння майстерністю сольного виконавства різностильового репертуару; міра володіння навичками виконання хорових творів різного стилю; міра володіння диригентсько-репетиційними вміннями в роботі над різностильовим репертуаром. Ступінь сформованості результативно-творчого критерію вивчалась за показниками: міра методичної винахідливості у підготовці творів для практичної роботи із співаками як солістами і хоровими виконавцями; здатність до впровадження сучасних технологій у підготовці до поліфункціональної фахової діяльності; володіння музично-творчими навичками та здатністю до винахідливості в процесі педагогічної діяльності.

Аналіз та узагальнення отриманих результатів дозволили виявити чотири рівні підготовленості майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності: індиферентно-поліфункціональний; пошуково-фрагментарний; пошуково-самостійний і творчо-результативний. Результати констатувального експерименту засвідчили, що переважна кількість респондентів знаходилася на індиферентно-поліфункціональному та пошуково-фрагментарному рівнях підготовленості до фахової діяльності в галузі вокального й хорового мистецтва.

З результатами діагностичного зрізу, а також зі змістом і особливостями авторської методики, спрямованої на подолання виявлених у освітньому процесі суперечностей та існуючих недоліків, було ознайомлено викладачів, які мали брати участь в експериментальній роботі.

Сутність формувального експерименту полягала в перевірці ефективності педагогічних умов і методів підготовки студентів до паралельного оволодіння вокально-фаховою та диригентсько-хоровою діяльністю за настановними положеннями наскрізного – поліфункціонального, а також рефлексивного, інтегративного, технологічного та інноваційного підходів.

Формувальний експеримент охоплював три етапи: настановно-мобілізаційний, методико-коригувальний і результативно-творчий. На першому етапі широко застосувались інтерактивні методи: «перевернуте заняття», «круглий стіл», «мозковий штурм», майстер-класи, самоспостереження, самоаналіз, самооцінка й самозвіт.

На другому, методико-коригувальному, етапі впроваджувалися різні форми активізації міждисциплінарних зв'язків, зокрема спеціально розроблені форми міждисциплінарної координації, засоби вдосконалення інтегрованих знань, зокрема розроблявся спільний тематичний план, у якому враховувалися спільні й розбіжні елементи в меті та змісті сольної й вокально-хорової підготовки здобувачів на індивідуальних і групових заняттях, обґрунтовувалися стильові орієнтири, які дозволяли реалізувати узгоджені підходи до формування навичок співу респондентів у різних стильових манерах у комплексі фахових дисциплін, застосувалася методика алгоритмованого варіювання вокально-фонаційних навичок, а також сучасні інформаційно-комунікативні технології, впровадження яких сприяло поінформованості як викладачів, так і студентів, з реальним перебігом освітнього процесу.

На третьому, результативно-творчому, етапі студентів спонукали до творчої реалізації набутих знань і вмінь. Провідними методами слугували завдання, виконання яких потребувало самостійності мислення здобувачів, прояву їхньої ініціативи й винахідливості, побудованої на глибоких знаннях і вільному володінні навичками вокального музикування й удосконалення відповідних особистісних властивостей респондентів. З цією метою їх навчали технікам самонавіювання, настанови на успішну діяльність, здатності відтворювати «подумки» власну інтерпретаційно-виконавську модель, залучали до розроблення наочних посібників та інтонаційних вправ різностильового характеру, формували вміння застосувати комплекс сучасних технологій, зокрема нотно-графічних програм, можливостей мультимедійної дошки, дистанційно-комунікативних засобів і відео-медійних технологій, навчали грамотно користатися освітньо-електронними ресурсами й педагогічним контентом соціальних мереж.

Результати прикінцевого діагностичного зрізу дозволили встановити, що впроваджена методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом сприяла досягненню здобувачами експериментальної групи більш високих результатів порівняно з даними, отриманими в констатувальному зрізі, що свідчить про її ефективність.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми паралельної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності. Отримані результати дозволили сформулювати такі висновки.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва відрізняється багатопрофільністю й поліфункціональністю. Її важливими складниками є вокально-фахова та диригентсько-хорова підготовка, змістом яких, зокрема вмінням співати в різних виконавських манерах і техніках, мають паралельно оволодівати здобувачі.

1. Аналіз даних теорії формування рухових навичок дозволило дійти висновку, що некероване, стихійне й неусвідомлене поєднання різних співочих манер призводить до суттєвого ускладнення й уповільнення процесу формування вокальних навичок, а також породжує проблеми в досягненні майбутніми вчителями належної виконавської майстерності, надійності й вокально-методичної грамотності.

Авторська ідея полягає в тому, що різноманіття педагогічних ситуацій, у яких учитель музики потребує застосування вокальних умінь, потребує усвідомлення й вирішення існуючої проблеми всіма учасниками освітнього процесу, цілеспрямованого й науково-методичного обґрунтування методики, яка б сприяла паралельному оволодінню різними фонаційними техніками й виконавськими манерами та вмінням їх гнучко і творчо застосовувати в різних видах діяльності й фахово-ситуативних контекстах, а також у виконанні творів різних стилів.

Узагальнення праць провідних фахівців у галузі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволило сформулювати сутність поняття «підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової діяльності», під якою розуміється освітній процес, що ґрунтується на створенні необхідних педагогічних умов і застосуванні ефективної методики паралельного

формування у здобувачів вищої освіти навичок сольного й хорового співу та їхньої здатності до особисто-творчої самореалізації в означених видах музикування.

Визначено сутність поняття «підготовленість до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності» під якою розуміється особлива, цілісно-професійна властивість особистості, утворена в результаті набуття майбутнім фахівцем морально-психологічної готовності до ефективного забезпечення освітньої діяльності в галузі музичного мистецтва, оволодіння сукупністю інтегрованих знань, умінь і навичок у сфері сольного співу та вокально-хорового мистецтва, здатності до художньо-ціннісної орієнтації у мінливому соціокультурному й мистецькому просторі та постійного фахового самовдосконалення.

2. Схарактеризовано специфіку вокально-фахової та вокально-хорової і диригентської підготовки; виокремлено різновиди діяльності майбутніх фахівців, пов'язані із співом, визначено їх функціональну спрямованість, а саме: вокально-просвітницьку, вокально-формувальну, розвивально-освітню та позакласну організаційно-виховну, в реалізації яких різновекторна вокальна підготовка відіграє незамінну роль.

З урахуванням означеного визначено структуру підготовленості майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, яка складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-кумулятивного, виконавсько-стильового і фахово-творчого компонентів.

3. Обґрунтовано звернення до комплексу наукових підходів для розроблення методики підготовки майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, а саме: поліфункціонального як наскрізного, а також рефлексивного, інтегративного, технологічного та інноваційного.

Значущість застосування поліфункціонального підходу зумовлена багатовекторністю вокально-професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та прагненням надати більшої ефективності й динамічності освітньому процесу шляхом узгодження мети, кореляції змісту й методів

вокальної та хорової підготовки здобувачів, визначення суттєвих споріднених і відмінних особливостей між сольними й колективно-виконавськими вокальними навичками та налагодження міждисциплінарної координації у формуванні вміння здобувачів їх гнучко та творчо застосувати, відповідно до потреб мінливої педагогічної дійсності.

Визначено педагогічні принципи реалізації зазначених методологічних підходів: стильової координації змісту підготовки, яка здійснюється в комплексі фахових дисциплін вокально-фахового та диригентсько-хорового циклів; рефлексивно-усвідомленого ставлення студентів до процесу оволодіння спільними й відмінними сольними та вокально-хоровими виконавськими навичками; алгоритмовано-варіативного формування виконавсько-інтонаційних навичок сольного й хорового співу; імплементації інтегрованих знань і досвіду, набутих на різних дисциплінах, у самостійно-пізнавальні та творчі форми фахової діяльності; взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій скоординованої підготовки до вокальної та диригентсько-хорової діяльності.

Представлено педагогічні умови, що сприяють паралельному формуванню навичок співу в різних вокальних манерах сольного та хорового виконавства, а саме:

- стимулювання відповідального ставлення до оволодіння здатністю до ефективної багатофункціональної вокально-фахової діяльності;
- налагодження міждисциплінарної координації, спрямованої на гармонізацію сольної та вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців;
- спонукання студентів до постійного самовдосконалення та творчої реалізації результатів поліфункціональної вокально-хорової підготовки в різних видах фахової діяльності.

4. У роботі обґрунтовано критеріально-діагностичний апарат виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, визначено критерії їх оцінювання: мобілізаційно-особистісний, компетентнісно-гностичний, компетентнісно-практичний, творчо-практичний з відповідними показниками.

Аналіз та узагальнення отриманих результатів дозволили виявити чотири рівня підготовленості майбутніх фахівців до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності: індіферентно-поліфункціональний; пошуково-фрагментарний; пошуково-самостійний і творчо-результативний. Результати констатувального експерименту засвідчили, що переважка кількість респондентів знаходилася на індіферентно-поліфункціональному та пошуково-фрагментарному рівнях підготовленості до фахової діяльності в галузі вокального і хорового мистецтва.

5. Розкрито зміст формувального експерименту з удосконалення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом, який здійснювався за підготовчим і трьома формувальними етапами: настановно-мобілізаційним, методико-коригувальним, результативно-творчим.

На першому етапі головну роль відігравали інтерактивні методи: організація «круглого столу» й проведення дискусій і диспутів, а також «мозкового штурму» з проблемних питань, обговорення тематичних майстер-класів, методика «перевернутого заняття», комплекс методів рефлексивного спрямування: відтерміноване самоспостереження, самоаналіз, самооцінка і самозвіт; упроваджувалися сучасні інформаційно-освітні технології, спрямовані на формування активної фахово-пізнавальної позиції, збагачення знань респондентів щодо специфіки сольної-виконавської та вокально-хорової виконавської манери, розмаїття існуючих у світовій практиці методик їх формування.

На другому, методико-коригувальному, етапі впроваджувалися різні форми активізації міждисциплінарних зв'язків, зокрема – розроблявся спільний тематичний план, у якому враховувалися спільні і розбіжні елементи у меті й змісті вокальної й хорової підготовки здобувачів на індивідуальних і групових заняттях, обґрунтовувалися стильові орієнтири, які дозволяли реалізувати узгоджені підходи до формування навичок співу респондентів у різних стильових манерах, застосовувалась методика алгоритмованого варіювання вокально-

фонаційних навичок, сучасні інформаційно-комунікативні технології, впровадження яких сприяло поінформованості як викладачів, так і студентів, з реальним перебігом освітнього процесу та дозволяло його коректувати з врахуванням індивідуальних можливостей і потреб здобувачів.

Головним завданням третього, результативно-творчого етапу слугувало спонукання студентів до творчої реалізації набутих знань і вмінь, спрямоване на підвищення рівня їхньої підготовленості до майбутньої фахової діяльності учителя музичного мистецтва та керівника дитячих хорових колективів.

Повідними методами на цьому етапі слугували творчі завдання, які стосувалися самостійної розробки студентами фонаційних вправ, важливих у формуванні виконавських навичок різностильового інтонування, опанування комплексом технологій, які приносять підвищенню ефективності музично-освітньої практики, зокрема – нотно-графічні програми, відео-медійні технології, форми і методи роботи з мультимедійною дошкою, дистанційні засоби музично-навчальної комунікації, дистанційні способи використання освітньо-електронних ресурсів. Крім того, суттєва увага приділялась удосконаленню особистісних властивостей здобувачів, їх здатності втілювати свої творчі наміри у процесі фахово-виконавської діяльності. Головними серед них були методики самонавіювання, настанови на успішну діяльність, завдання на активізацію творчої уяви і здатності діяти «подумки» в різних видах фахової діяльності, орієнтуючись на створену інтерпретаційно-виконавську модель.

Результати прикінцевої діагностики засвідчили суттєву динаміку змін у рівнях підготовленості студентів до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності, досягнуті завдяки впровадженню поліфункціонального підходу та авторської методики її формування. Так, в ЕГ здобувачів, які досягли високого рівня підготовленості виявилось на 7,9% більше (в КГ – на 1,9%), на достатньому рівні зростання в ЕГ склало 50,5% (в ЕГ – 4,9%); на низькому рівні залишилось на 58,4% студентів менше (в КГ – на 6,8%).

Статистична вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах була доведена за допомогою багатофункціонального

критерію φ^* Фішера, що підтвердило, що запропоновані модель та експериментальна методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом є ефективними.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення означеної проблеми. Подальшого дослідження потребує розроблення спеціальних методик, які будуть забезпечувати здатність майбутніх учителів музичного мистецтва самостійно оволодівати різними манерами вокального виконавства, навчати їм своїх вихованців і тим самим – відповідати на нові виклики часу й досягати успіху в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Актуальні проблеми музичної освіти: Зб. статей (1986). Упоряд. І. К. Котляревський, Ю. А. Полянський. Київ, Музична Україна, 156.

Андрущенко, В. П. (2008). Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах [колективна монографія]. В. П. Андрущенко, Н. О. Дівінська, Б. І. Корольов, М. М. Левшин, В. І. Луговий та ін. Київ, Педагогічна думка, 256.

Антонюк В. Г. (2016). Перший український підручник для співаків «Вокальна педагогіка» у світлі інноваційних технологій вищої вокальної освіти: дискурс-аналіз. Мистецька освіта і культура України ХХІ століття: євроінтеграційний вектор. К. : НАККККіМ, 3–6.

Антонюк, В. Г. (2007). Виконавські форми солоспіву: до питання виховання різнопрофільних співацьких особистостей: Дослідницька праця. К., Українська ідея, 24 с.

Аткінсон, Дж. У. (1999). Психологія: Біографічний бібліографічний словарь / Под ред. Э. Дж. Чепмана, У.А. Конроя. СПб. Евразия,

Ашихміна, Н.В. (2021). Сильовий підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін на практичних заняттях з історії виконавства, Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (197), 55-59 с. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-55-59>

Ашихміна, Н.В. (2021). Упровадження інноваційних технологій у вокальну підготовку майбутніх педагогів у галузі музичної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 9 (113). Суми, СумДПУ імені А. С. Макаренка, 309–321.

Барановська, І. (2017). Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 10, 150–159.

Барановська І.Г., Барановський Д.М., Якименко Ю.І. (2022). (2019). Дистанційне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: виклики сьогодення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ. Вип. 28. С. 76 –84. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39233>

Бай, Шаожун (2014) Специфіка формування самоконтролю у майбутніх учителів музики в процесі інтерпретаційної роботи. Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки». - Вип. 1.44 (102). Миколаїв: МНУ, 112-117.

Балл, Г.О. (1994). Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. Психолого – педагогічні проблеми професійної освіти. К. 98-100.

Башкір, О. І. (2019). Голосова імпровізація як умова успішної педагогічної взаємодії. Збірник наукових праць I Міжнародної міждисциплінарної науковопрактичної конференції «Голос представників голосомовних професій : актуальні проблеми, досвід та інновації». Харків : ХНПУ, 21-23.

Багрунов, В. П. (2006). Азбука владения голосом. Самоучитель. Методика, основанная на раскрытии трех секретов феномена Шаляпина. СПб.

Бедакова С.В. (2022). Вокально-хорове виконавство з методикою викладання (Сольний спів) для дистанційного навчання та самостійної та самостійної роботи: Навчально-методичний посібник. Миколаїв: Вид-во Ірини Гудим, 250.

Бернштейн, Н. А. (2000). Физиология движений и активность. М.: Наука, 496.

Бермес, І.Л. (2014). Український хоровий рух у контексті соціокультурних процесів ХІХ – початку ХХІ століття: дис. ... д-ра мистецтвознавства: 26.00.01. Нац. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. К., 437.

Бех, І. Д. (2013). Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 1 (2), 79–84

Біла, Н. Л., Шумський, М. О. (2015). Вербальна інтерпретація в умовах педагогічної діяльності. Психолого-педагогічні науки. №2. 7-14.

Блінова, О. Є. (2002). Відкритість як мотиваційна готовність майбутнього вчителя до педагогічного спілкування. Педагогіка і психологія. № 1-2, 97-103.

Білова, Н. К. (2021). Міждисциплінарний синтез як шлях оптимізації хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Інноваційна педагогіка, 39, 28-33.

Бі, Цзінчен (2018). Методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Бітько, Н. Г. Кьон, Н. Г. (2019.) До професійної орієнтації магістрантів у різних вокально-виконавських стилях. [Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки.](#) №3, 70-75.

Благовидова, О.Н. (2005). Статьи и материалы к 100-летию со дня рождения. Одесса: Печатный дом, 138.

Болокан, І. Г., Целікова А. С. Інтерактивні методи та технології при проведення онлайн занять. The II International Scientific and Practical Conference «Discussions for the improvement of science», January 16 – 18, Berlin, Germany. 175-178.

Бондаренко, А. (2013). Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова, Київ.

Булатова, Л. О. (2019). Особливості комунікативної компетентності хорового диригента. Теоретичні питання культури, освіти та виховання, 1 (59), 25-29.

Бирюков, М. И. О некоторых проблемах подготовки специалиста с разной манерой пения. Краснодар, 2014. 110-112.

Варганич, Г.; Хоменко, З. (2019). Особливості формування рефлексії у майбутніх фахівців музичного мистецтва. Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск 1(44), Ніжин, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 53-59с.

Василенко, Л.М. (2012). Педагогічні умови гедоністичного спрямування вокальної підготовки. Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету № 9, 182-190.

Василенко, Л. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: К., 2003, 216.

Василевська-Скупа, Л. П. (2014). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

Васильковська, К. (2006). Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 238.

Ващук, О. В. (2013). Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми. Сутність, шляхи реалізації. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 5 (71), 103-109.

Вей, Лімін (2016). Врахування китайських та українських традицій у вокальній підготовці викладачів мистецьких дисциплін Зб. Мат. наукових доповідей всеукраїнської науковопрактичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»: наукове видання. Херсон, 92-96.

Вишпінська, Я. (2012). Роль самоосвіти у професійному становленні вчителя музики. Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна, (28), 43-52.

Вознюк, О. (2016). Методи вокального навчання в класі сольного співу. Педагогічна освіта. Розділ 1. Методика навчання мистецьких дисциплін, 31, 31-36.

Вознюк, О., & Дубасенюк, О. (2009). Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Вороненкова, Т.О. (2021). Формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Дис...д-ра філософії. Слов'янськ.

Воевідко, Л. М. (2011). Поліфункціональність сутності традицій як суспільно-історичного явища у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. 7, 242-246.

Гавран, І. (2015). Формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв як засіб оптимізації процесу навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, Випуск 19 (24). 23-28.

Гавриленко, Л. М. (2011). Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв (Автореф. дис.... канд. пед. наук). Київ.

Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : затверджено Наказом МОН України від 14.08.2013 № 1176. 103-113. Отримано з: http://books.zntu.edu.ua/book_info.pl?id=244401

Гао Мін. (2019). Педагогічний потенціал фахового навчання для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти(27), 101-105.

Гао, Юань. (2020). Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. (Дис. Доктора філософії, Одеса.

Гладченко, О. Г., Реброва, Г. О. (2021). Компетентність у галузі знання голосових затисків учнів як необхідний елемент підготовки сучасного вчителя музики. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». Матеріали і тези VII міжнародної конференції молодих учених та студентів (04-05 листопада 2021 р.). Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 39-43.

Гаснюк, В. (2019). Критерії сформованості методичної культури магістрантів-вокалістів. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 26, 90-96. Отримано з <https://sj.npu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/113>

Гнатів, З. (2014). Специфіка диригентсько-хорових дисциплін як фахових предметів та виду виконавського мистецтва в сучасній музично-педагогічній освіті. Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, № 3 (110).

Гмиріна, С.В. (2017). Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі № 2, 136-140.

Гмиріна, С. В. (2018). Розвиток харизматичних якостей соліста-вокаліста у процесі фахової підготовки. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. №3,110–115.

Гоголь, А. Я. (2018). Вокально-хорове навчання молодших школярів на засадах гедоністичного підходу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, Вип. 24 (29), 137-143.

Го, Сяофен; Осадча, Тетяна. (2022). Поліфункціональний підхід як засада забезпечення вокально-фахової і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання гуманітарних наук, 51, 456-462.

Го, Сяофен; Цуй, Шилін (2022). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових та диригентсько-хорових

функцій у професійній діяльності. Інновація педагогіка, 50, Том 1, 60-63. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>.

Горбенко, О. (2009). Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки. Вип. 87. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 56-61.

Гребенюк, Н. (1999). Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та музикознавчий аспекти : [монографія]. Київ, НМАУ ім. П. Чайковського, 269.

Гречаник, Н. (2014). Синергетичний підхід методичної підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності. Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Випуск 1(16). Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 268-274.

Гудзь, О. А. (2019). Феномен професійної рефлексії в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки(1), 15-20. doi:10.31654/2663-4902-2019-PP-1-15-20

Гулько, Н. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки(155), 51-55.

Гуцол, С. Ю. (2016). Наратив як провідна дискурсивна практика самопроекування особистості. Наука і освіта(11), 35-42. doi:10.24195/2414-4665-2016-11-8

Гуральник, Н.П.; Тоцька, Л.; Го, Сяофен (2021). Здоров'язберігаючі технології як засіб удосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти у педагогічних університетах. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 8 (112). Суми, 289-298.

Гу, Цзін (2018). Методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики України та Китаю. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Данько, Н. П. (2013). Інтеграція видів навчальної діяльності на уроках музики в початкових класах Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Випуск 1 (1), 175-184.

Демір, У. Б. (2015). Досвід впровадження між дисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць. Вип. 1-2 (5-6). Суми, Мрія, 156-168.

Демір, М. (2016). Формування інтерпертаційної культури майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки. Дис. ... канд. пед. наук. Одеса.

Джеджера, К.В. (2011). Проблема формування педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Вип 575. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький Нац. ун-т, 54-59.

Дрожжина, Н.В. (2008). Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради: дис...канд..мистецтвознавства. Харків. Держ. Унів. Мистецтв ім. І.П. Котляревського. Харків

Дубовий, З. С. (2019). Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання (дис. ... канд. пед. наук). Київ.

Дубровіна, І. В. (2013). Професійні функції вчителів музичного мистецтва в контексті самоосвіти. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Уманський державний університет імені Павла Тичини. Випуск 113, 58-68.

Ду, Цзілун (2018). Методологічні підходи і принципи залучення дітей молодшого шкільного віку до занять естрадним співом. World Science № 4(32). Vol.7, Scientific Educational Center. Warsaw, Poland, 37.

Душний, А., Салій, В. (2019). Деякі методи дитячого вокального розвитку. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 25, Мистецтвознавство. 44-48.

Ду, Ханьфен (2019). Методика формування психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності та керівництва дитячим інструментальним ансамблем. Дис... канд. пед. наук :

13.00.02. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

Економова, Е. К. (2002). Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста. Дис. ... канд. пед. наук. Одеса.

Євтушенко, Д.; Михайлов-Сидоров, М. (1963). Питання вокальної педагогіки. Київ, Мистецтво, 340.

Ерко, Г.І.; Казмірчук, О.А. (2021). Інтерактивна платформа mozaik: особливості використання в освітньому процесі під час вивчення історичних дисциплін. The II International Scientific and Practical Conference «Discussions for the improvement of science», January 16 – 18, Berlin, Germany. 167-171.

Ерошенко, О. В. Виразність вокального виконавства: художні та природничі чинники. Отримано з: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura36/31.pdf>

Є, Лінь. (2017). Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Автореф. дис. канд. пед. наук, Київ.

Жерновникова, О.А. (2021). Міждисциплінарні освітні програми підготовки сучасного вчителя як психолого-педагогічна проблема. Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матер. II Міжнар. наук.-метод. конф. (20-21 травня 2021, м. Харків). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 36-39.

Жигінас, Т. (2019). Глобалізаційні тенденції в освіті. Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 3 (66). 95-105.

Жишкович, М. (2018). Аспекти формування мистецько-педагогічних умінь студента-вокаліста як майбутнього викладача співу. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв(4), 255-259.

Завалко, К. В., & Проворова, Є. М. (2021). Самовдосконалення вчителя музики: Інноваційно-праксеологічний підхід. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Завацька, Л.М. (2010.) Поліфункціональність практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Глухів: ГНПУ імені О. Довженка. Вип. 15. Ч. II, 32-37.

Зайцева, А. (2010) Творчість як умова самореалізації майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 10,51-53.

Закон України «Про освіту» (2017). Київ, № 2145-VIII. Режим доступу: 3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7

Зязюн, І. А. (2003). Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць [за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. Київ, 15-29.

Зязюн, І. (2001). Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість: З огляду установки Дмитра Узнадзе. Мистецтво і освіта, 3, 3-9.

Іванов, В. Ф. (2014). Співацька школа в Україні X – XVII ст. Київ, Вища школа.

Каган, М. С. (1974). Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 328.

Карчова, Ю.І (2016). Українське народнопісенне виконавство в професійній музичній практиці останньої третини XX – початку XXI століть. Дис. канд.. мистецтвознавства. Харків, 229.

Касьяненко, М. Д. (1993). Педагогіка співробітництва. Навч. посібник. К.: Вища школа, 320.

Кириленко, Я. О. (2020). Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки. Київ: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка.

Кифенко, (2019). Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. Дис... канд. пед. наук, Суми, 2019

Кириленко, Я. О. (2020). Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки. Дис... канд. пед. наук, Київ: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка.

Кечхуашвили, Г. Н. Эсебуа Р.Ш. (1996). Бессознательное, установка, музыка. Хрестоматия по психологии художественного творчества. Москва : Магистр.

Климчук, В. (2005). Експериментальне дослідження явища «мотиваційного зараження». Соціальна психологія, №3 (11), 59-71.

Кічук, Н. (2020). Здатність до різновекторної і багаторівневої інтеграції як інтегральна компетентність успішного вчителя нової української школи. Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій. Збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 45-49

Кліш, І. (2019). Вокальна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва в навчальному процесі закладів вищої освіти України. Молодь і ринок №9 (176).

Козир, А. В. (2009). Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Козій, О.М. (2018). Розвиток творчої індивідуальності майбутнього учителя музичного мистецтва в класі хорового диригування. Матеріали V Міжнародної конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи», 67-70.

Коваленко, І. Г. (2002). Сучасні підходи в диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики . Наукові записки. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, №1, 60-62.

Коберник, О. (2002). Формування у готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій. Педагогіка і психологія професійної освіти. №4. 104-109.

Коваленко, І. Г. 2005. Педагогічні умови формування професійно-особистісних рис майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип. 19. Ч. 1. Л. : ЛНУ, 323-329.

Коваль, О. (2002). Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: дис. ... канд. пед. Наук. Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Київ, 251 с.

Козир, А. В. (2016). Інноваційні аспекти технологізації процесу формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць, Вип. 6 (75), 110 -116.

Козій, О. (2017). Питання розвитку вокального слуху як необхідної складової фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Проблеми підготовки сучасного вчителя № 16, 136-142.

Ковбасюк, А. (2016). Вплив вокально-хорового виконавства на формування традицій та індивідуального стилю співака. Київ

Косінська, Н. Л. (2021). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки (дис. ... доктора філософії: Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки). Київ.

Костенко, Л.В.; Шумська, Л.Ю. (2019). Методика викладання хорового диригування. Навчальний посібник. Вид. 2-ге, доповнене та перероблене. Ніжин.

Костюк, Г. С. (1989). Навчально-виховний процес. Психічний розвиток особистості. К. : Рад. школа, 508.

Костюк, А. Г. (1963). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ: Радянська школа.

Кочарян, О. С. (2011). Структура мотивації навчальної діяльності студентів. навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 40.

Куненко, Л.О. (2014). Концептуальні основи вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики Китаю в умовах інститутів мистецтв. Днепропетровськ. С.47-56.

Колоскова, Ж. В. (2017). Розвиток креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва в класі хорового диригування. Наукові записки. Випуск 155. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 85-88.

Кириленко, Я. О. (2020). Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки. Київ: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка.

Кліш, І. (2019). Вокальна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва в навчальному процесі закладів вищої освіти України. Молодь і ринок(9 (176).

Козир, А. В. (2009). Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Крушельницька, С. Спогади. Матеріали. Листування. У 2-х ч. Ч. I.: Спогади. К.: Муз. Україна, 1978.

Кушка, Я. С. (2007). Методика музичного виховання дітей: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів : Ч.1. Вінниця: «Нова книга», 288.

Кьон, Н.; Тун Лінгге. (2020). Шляхи вдосконалення навичок співу в школярів молодших класів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 1(72), 120-124. doi:10.32840/1992-5786.2020.72-1.21

Кьон, Н.Г.; Новська О. Р. (2022). Робоча програма з навчальної дисципліни ОК 18. Музично-виконавський практикум (ОПП: Музичне мистецтво. Спеціальність: 025 Музичне мистецтво). Одеса, ПНПУ ім. К.Д. Ушинського.

Кьон, Н. Г. (2006). Стилiстичне сольфеджіо. Методичний посiбиик для студентiв музично-педагогічних закладiв. Одеса, 173.

Лабунець, В. (2015). Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.

Лабінцева, Л. П. (2007). Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики (дис ... канд. пед. наук. Луганськ.

Лобова, О.В. (2011). Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти. Дис... д-ра пед. н., Київ.

Лобова, О. В. (2017). Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів. Педагогічні науки: теорія, історія, Інноваційні технології: Науковий журнал. № 2 (66). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 247 – 258.

Лай, Сяоцань. (2016). Методичні вектори вокальної підготовки студентів. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2 (8). 102-107.

Леонтьев, А. Н. 1971 Потребности, мотивы, эмоции. М.:Изд-во МГУ, 38.

Левченко, О. О. (2012). Креативна педагогіка: абнотивність та науково-методичний супровід розвитку творчої особистості студента-гуманітарія в середовищі вищої школи. Отримано з Google Академія: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/20079/1/Levchenko.pdf>

Леонтьев, Д.А. (2016). Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, №2. С.3-18.

Линенко, А. Ф. (2006). Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. Науковий вісник ПДПУ імені К. Д.Ушинського. Одеса, 15-21.

Лісун, Д.В. (2010). Сутнісна характеристика та структура професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця. Наукові записки. Серія: Педагогіка. No 1. 68-74

Лі, Сянчжень. (2016). Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

Лінь, Є. (2017). Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 21.

Лінь, Хай (2006). Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю. Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг: КДПУ, № 16. (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології). Ч. I. 265-271.

Лінь, Хай (2001). Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання. Київ.

Лінь, Янь (2021). Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

Ліцюань, Лі; Кьон, Н.Г. (2019). Методика подолання недоліків вокального інтонування у школярів молодшого та підліткового віку. Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Випуск 3, 122–127. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-3-122-127>

Ло, Чао, (2018), Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації. (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Одеса.

Лотман, Р. О. (2013). Особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музики в різних співацьких манерах. Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 69-71.

Лоцман, Р. О. (2015). Особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музики в різних співацьких манерах. Отримано з: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4753/1/Lotsman.pdf>

Лю, Цзя. (2017). Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.

Ляшенко, І. (1973). Національні традиції в музиці як історичний процес. К.: Муз. Україна. 325.

Ляшенко, О. Д. (2001). Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору у професійній підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук. К., 212

Мадишева, Т. П. (2002). Співак і мова (культура співу мовою оригіналу: теорія і практика): навчальний посібник. Харків : Штрих, 160.

Майборода, Г. (2009). Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів: теоретичний аспект. Технологічний підхід у професійній підготовці, 75-82. Отримано з https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/09_majboroda.pdf

Малихін, А. (2014). Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка(3), 68-73.

Мартинюк, А. К. (2001). Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтв-ва : спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури». Х., 20 с.

Маруфенко, О. В. (2006). Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: Дис ... канд. пед. наук. СДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 265.

Ма, Сюй (2015). Методичні засади підготовки іноземних студентів до керівництва хоровими колективами у ВНЗ України. : автореф. дис. ... канд. пед. н. Київ.

Масол, Л. М. (2004). Концепція загальної мистецької освіти. Мистецтво та освіта. №1 (31). 2–5.

Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Е. В., Калініченко, О. В., Руденко І. В. (2006). Методика навчання мистецтва. Харків: Веста: Видавництво «Ранок».

Матвєєва, О. (2008). Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки. Дис. ... канд. пед. наук. Х., 243.

Мельниченко, В. Г. 2020. Впровадження семпл-інжинірингу як технології аранжування у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, № 2 (131), 166-173.

Мельниченко, В.Г.; Кьон Н.Г. (2019). Формування навичок аранжування пісенних мелодій у майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1–2 (13–14). 269 – 265.

Мен, Ян (2018). Структура і методи підготовки іноземних студентів до вокально-професійної діяльності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. № 3, 71 – 75.

Михайличенко, О.В. (2004). Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. Суми: Вид-во „Наука”, 210.

Михаськова, М.А. (2020). Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія. Хмельницький: ФОП

Міщанчук, В.М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 20.

Михаськова, М.А. (2020). Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М.

Мозгальова, Н.Г.; Барановська, І.Г. (2017). Теоретичне обґрунтування творчої самореалізації студентів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, Вип. 22 (27), ч. 2. 31-37.

Назаренко, М. (2017). Теоретичні основи інтеграції знань у системі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Кіровоград: Наукові записки, Серія: Педагогічні науки, Вип. 139. 151–154.

Ніколаєнко, М.С. (2018). Інтерактивна дошка: теорія і практика. Суми : Ніко. 94.

Новська, О. Р. (2015). Методика самопроекування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Овчаренко, Н. А. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Кривий Ріг, 38.

Олексюк, О.М. (2017). Цілісність особистості в контексті міждисциплінарної інтеграції у вищій мистецькій освіті. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 14 (теорія і методика мистецької освіти). Вип. 22 (27). Ч. 1, 8-12.

Олексюк, О. (2018). Стратегічні орієнтири розвитку мистецької освіти в міждисциплінарному дискурсі. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, №3, 4–8 <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.48> с.4-8

Орехова, Л. Ф. Особливості вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. Отримано з: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_1/Oreh.pdf

Осадча, Т. В. (2019). Педагогічні умови формування виконавських умінь у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Кропивницький, Вип. 176, 105–110.

Падалка, Г. М. 1995. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Херсон : ХІІІ, 104 с.

Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України. 274 с.

Панченко, Г. П. 2008. Методика розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики у процесі вокальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук. К.,– 20 с.

Паньків, Л.І. Аксиологічні координати фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей. Вип. 5. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя 96-102

Петровський, О. Ю. 1981. Комплексний підхід з питань диригентсько-хорової підготовки студентів. Дослідження з проблем професійної підготовки вчителя музики : зб. наук. праць. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 71-76.

Пен, Юй (2020). Типологія творчих умінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (131). Одеса, 174-178. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-22>

Пехота, О. М. (1997). Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. Наук. К. 52.

Пігров, К.К. (1962). Керування хором. Київ: Держ. Вид-во Обр. М-ва і муз. Л-ри УРСР. 218

Полубояріна, І. (2019) Інтеграційні процеси в професійній підготовці музикантів як основа їхнього духовного розвитку. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, (3), 97–102. Отримано з: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.97102>

Прокопчук, В. (2020). Методологічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в європейському освітньому просторі. Інноватика у вихованні, 11(1), 122–134. <https://doi.org/10.35619/iu.v1i11.231>

Про вищу освіту. № 1556-VII (2014). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Проворова, Є.М. (2017). Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет. 235-245. file://C:/Users/Admin/Desktop/prptma_2017_5(1)_24%20(2).pdf.

Проворова, Є. М. (2018). Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. (Автореф. дис.

д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Професії. Вчитель музики. <https://osvita.ua/proforientation/profession/74629/>

Про Стратегію сталого розвитку «Україна 2020» (2015) від 12.01.15: Указ президента України. Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>

Професійний стандарт за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)". (2020). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf>

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf>

Просіна, О. (2013). Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва. Мистецтво та освіта, № 3, 18.

Прохорова, Л. (2006). Українська естрадна вокальна школа: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації. Вінниця: НОВА КНИГА

Прядко, О. М. (2013). Формування навичок співацького дихання у майбутніх педагогів-музикантів на заняттях з вокалу. Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць (Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка). Випуск 15. Кам'янець-Подільський : КПНУ. 225-235.

Прядко, О.М. (2008). Теоретичні основи вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: зб. за підсумками звіт. наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів, вип. 7, у 5 т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, ред.-вид. від., Т.5. 149-150 с.

Реброва, О. (2015). Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і

хореографії. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки, (135). 19–23

Ростовський, О.Я. (2011). Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Ростовська, Ю. (2005). Методична підготовка як контекст формування педагогічних переконань майбутніх учителів

Рубинштейн, С. Л. (1960). Проблемы способностей и вопросы психологической теории. Вопросы психологи, № 3, 3–14.

Рудницька, О.П.(2002). Педагогіка : загальна та мистецька. Ктїв,: ІЗМН, 109 с

Савельєва, Г. (2014). Стиль діяльності диригента-хормейстера як увиразнення його музичного мислення Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. Когнітивне музикознавство : зб. наук. ст. Вип. 40. Харків : Видавництво ТОВ «С. А. М.», 156 с.

Саннікова, А. (2015). Групування простору показників сценічного бар'єру. Наука і освіта, №10. Одеса. 110-114 с.

Селезнева, Н. О. (2004). Професіоналізм хормейстера. Психологічний та культурно-історичний аспекти : автореф. дис... канд. мистецтвознавства. Одеса, 20 с.

Соловей, Л. А. (2012). Психолого-педагогічні умови формування інтонаційного самоконтролю студентів у процесі вокально-хорової підготовки. Збірник наукових праць. Випуск 9, 226-230.

Світайло, С. (2021). Підготовка викладачів музичного мистецтва у класі вокального ансамблю. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (3), 180-184.

Сидоренко, Е. В. (2003). Методы математической обработки в психологии. Спб. : Речь, 350.

Сова, М. О. (2005). Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін. (Автореф. д-ра

пед. наук), Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова, Київ.

Соловйов, В. А. (2017). Специфіка музичної інтерпретації: Технологічний підхід. Молодий вчений, 4(2), 83-88. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4.2_20

Смирнова Т. А. Хорознавство : історія, теорія, методика : навч. посіб. Х. : ХДПУ, 2000. 180 с.

Скорик, Т. В. (2016). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Готовність. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжин : НДУ, № 3. 108 - 111.

Софроній, З.В. (2016). Формування виконавської волі майбутніх учителів музики у процесі хормейстерської підготовки. Зб. Мат. наукових доповідей всеукраїнської науковопрактичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»: наукове видання. Херсон, 84–87.

Стасько, Г. (2018). Основи технології звукоутворення у сучасній практиці виховання голосу (Навчально-методичний посібник). Івано-Франківськ, 330.

Стахевич, О. Г. (2002). Основи вокальної педагогіки. Ч. 1 : Природно-наукові теорії співу : навчальний посібник для музичних та педагогічних вчз. Харків-Суми, 92.

Стеценко, К. (1918). Початковий курс навчання дітей нотному співу. Київ.

Стрихар, О. І. (2018). Аналіз впливу психологічних типів особистості на навчання дітей музиці. World science № 3(31), Vol.5, March. 30 – 34.

Сунь, Лінян. (2016). Методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Дис. ... канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.

Ся, Цзін (2019). Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання. Дис. ... канд. пед. наук. Київ.

Тао, Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. Інноваційна педагогіка. Вип. 37, 126-130. Режим доступу: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>.

Тарарак, Н. Г. (2008). Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Харків, 19.

Теряєва, Лариса. (2019). Застосування музичних інформаційних технологій при вивченні навчальної дисципліни «Хорове диригування». Освітологічний дискурс, 1-2, 24-25.

Титаренко, В. Поліфункціональність професійної діяльності вчителя технологічної освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2015. Випуск 15. 295-300

Ткач, М. (2017). Професійне світорозуміння майбутніх вчителів музичного мистецтва у контексті гуманістичної парадигми освіти. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, (1), 20-25 <https://doi.org/10.28925/2518-766X201612025/>

Ткаченко, Т. В. (2016). Вокальне мислення як складова професійних умінь майбутнього вчителя музики. http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/MusicaAndLife/50715.doc.htm

Ткаченко, Т. В. (2001). Володіння уміньми психотехніки – важливий фактору професійному зрості вчителя музики. Проблеми дидактичного забезпечення навчального процесу : зб. наук. праць. К.:Науковий світ, 152-158.

Тун, Лінге (2021). Теоретико-методичне забезпечення вдосконалення підготовки майбутніх учителів до розвитку музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 7 (111). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 265-277.

DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/265-276

Тянь, Лінь. (2021). Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. (Дис. д-ра філософії PhD), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Узнадзе, Д. Н. (2001). Психология установки. СПб: Питер.

Усова, Г. (2019). Про бельканто у вокальному співі [J] Journal of Jining University, №04.

Федоришин, В. (2014). Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. (Автореф. дис.... д-ра пед. наук),

Федоріщева, С. П. (2000). Шляхи формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики. Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. Слов'янськ : ІЗМН-СДПІ, Вип. VIII, 42 – 46.

Фурман, А. В. (2019). Методологічна концепція парадигми Томаса Куна як рамкова умова колективної пізнавальної творчості. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 616-625.

Хекхаузен, Н Х. (1986). Мотивація і діяльність: У 2 т.: Педагогіка,

Хмелевська, І. О. Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Суми, 22 с.

Хмелевська, І. О.(2018). Інтегральна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 2. 105-115 с.

Хоменко, З. В. (2007). Науково-методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : матеріали II Міжн. науково-практ. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 26 - 27 квітн. 2007 р.). К. : НПУ, Вип. 5 (10). 145-148.

Хомич, І. (2016). Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 1 (52), 66-69.

Художньо-педагогічна комунікація: технологічний дискурс (2013).
Монографія

Ху, Маньлі. (2016). Специфіка підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць, Вип. 23 (26), 62 - 66.

Хуан, Чанхао. (2021). Методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

Цао, Хункай (2017). Методика формування здатності майбутніх учителів музики до керування хором : автореф. дис. ... канд. пед. наук : деса, 20 с

Цзян, Хепін. (2012). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності. Дис...канд. пед. наук. Одеса.

Черкасов, В.Ф. (2011). Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962-1991 рр.): Монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 376 с.

Чехуніна, А. О. (2021). Психологічна настанова як базовий аспект музичного навчання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 3, 54-59. doi:10.32840/1992-5786.2021.76-3.10

Чжай, Хуань (2011). Особливості структурування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з учасниками вокально-хорового колективу. Молодь і ринок, 11, 176–180.

Чжай Хуань. 2011. Методичні підвалини організації творчої інтесуб'єктної взаємодії керівника з учасниками вокально-хорового колективу. Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М.Падалки: колективна монографія. [під наук. ред. А.В. Козир.– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 292-299.

Чжан, Лу. (2016). Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Дис. ...канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Чжан Яньфен. (2011). Педагогічні умови формування вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти(11), 145-148. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2011_11_40

Чжу, Цянь. (2020). Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Дис. д-ра філос. PhD, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Чжу, Цянь (2018). До питання про підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 2.(12). Суми, 254-260.

Чуньпен, Лі. (2013). Діагностика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики на вокально-хорових заняттях. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки №10(1), 185-190.

Шафарчук Т. Г., Десятникова Н. Л. (2021). Ефективні методи професійного розвитку студентів-вокалістів. Наукові записки : Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені В. Винниченка, №197. 221-225.

Шевченко, Н. Ф., & Кожушкіна, Т. Л. (2016). Навчально-професійна настанова в структурі професійної свідомості майбутніх фахівців. Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"(32), 558-571. doi:10.32626/2227-6246.2016-32.%25p

Шехавцова, С. (2022). Міжкультурна комунікація в освіті як імператив демократичного розвитку суспільства. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Вип. 17(2), Слов'янськ, 174-184.

Шип, С. В. (2004). О семиотических основаниях музыкально-педагогической герменевтики. Наука і освіта: Науковопрактичний журнал Південного наукового центру АПН України, 210-214.

Шип, В.И. (1968). Роль хорового класса в воспитании дирижеров-хоровиков. Киев : Мин. Культуры УССР, 36.

Шевченко, О. В.(2018). Вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі: структурні особливості. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, Вип. 2 (12), 177-188.

Шевченко, А. С. (2019). Методи формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (80), Issue: 198. 40-43

Шинтяпіна, І. В. (2005). Формування художньо-творчих умінь у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К., 19.

Шерстюк, Л. В. Функціонально-компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх філологів. Збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-практичного вебінару (2 грудня 2015 р.). Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/19986/1/3.pdf>

Щербіна, І. (2016). Формування позитивних співочих навичок: методичний дискурс. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*(14), 138-145.

Petrenko, N. V. (2016). Освітній простір інформаційного суспільства як простір ризику для розвитку людини. *Грані*, 19 (5), 35–40 (Educational space of information society as a space of risk for human development. *Grani*, 19 (5), 35–40). DOI10.15421/171606

Щербань, П. (2008). Формування національної самосвідомості студентів. *Освіта*. № 22–23 (28 травня – 4 червня), 6-7.

Щербо, А.Б. Д жола Д.М. (1998). Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навч.-метод. Посібник. Київ, ІЗМН, 392.

Юйань, Шаоцян (2022). Методологічні підходи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової діяльності на засадах здоров'язберігаючих технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 47, том 4, Дрогобич, 288-294.

Юй, Хенюань (2019). Особливості формування вокально-виконавської майстерності китайських співаків у Китаї та в українських закладах вищої освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти, вип. 27. 168-174. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.27

Юрчак, В. (2012) Юрчак В. Підготовка майбутнього вчителя музики до музично-теоретичного навчання учнів початкових класів. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. Вип. 103, 395-402.

Юссон, Р. (1974). Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Пер. с фр. Н.А.Вербовой. М.: Музыка.

Юцевич, Ю.Є. (1998). Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Ін-т змісту і методу навчання. К., 159.

Ягодзинська, І. (2017). Музично-теоретичні студії: Сольфеджіо. Робоча програма для студентів галузі знань 0202 «Мистецтво», напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», професійне спрямування «Сольний спів». Київ: Університет Грінченка.

Ян, Сяохан (2019). Пропедевтика типових помилок у професійній діяльності майбутніх викладачів вокалу. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, No 1, 128-135.

Ярошенко, О. М. Метод візуалізації mind maps (інтелект-карти) в системі підготовки вчителя музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 170. Кропивницький, 193-197.

Atkinson John Hobson (Ed.). *Motives in Fantasy, Action and Society*. Princeton, N.J. 1958; *An Introduction to Motivation*. N. J., 1964; (Eds.) *Motivation and Achievement*. Washington. 1974 (et J. O. Raynor).

Allport, G. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1-13). New York: Wiley. Retrieved from <https://bit.ly/3kRvcAm>

Banks, J. A. (2004). *Hand of Research on Multicultural Education*. 2nd ed. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). San Francisco: Jossey-Bass.

Deci, Richard Flaste (1999) *Understanding Self-Motivation*. Penguin USA . 240 S.

Bennett, S., Lockyer, L., & Agostinho, S. (2018). Towards sustainable technology-enhanced innovation in higher education: Advancing learning design by understanding and supporting teacher design practice. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1014-1026. doi:10.1111/bjet.12683

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge. New York: Routledge Faime. Retrieved from <https://bit.ly/3WcOQb6>

Dipboye, R. L. (1977). A critical review of Korman's self-consistency theory of work motivation and occupational choice. *Organizational behavior and human performance*, 18(1), 108-126. doi:10.1016/0030-5073(77)90021-6

Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman and Company. Retrieved from <http://education-webfiles.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/arp/garp/articles/ecclesparsons83b.pdf>

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. doi:10.1037/10628-000

Innovation. (2022). Retrieved from Dictionary.com, LLC: <https://www.dictionary.com/browse/innovation>

James, W., Burkhardt, F., Bowers, F., & Skrupskelis, I. K. (1890). *The principles of psychology* (Vols. Vol. 1, No. 2). London: Macmillan. Retrieved from <http://infomotions.com/sandbox/great-books-redux/corpus/html/principles.html>

Libert, A. R. (2018). Hypersynonymy for "Polyfunctionality". LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 11(2), 155-162. Retrieved from www.researchgate.net/publication/329881879

Luchsinger, R., Arnold, G. E. (1959). Lehrbuch der Stimme und Sprachheilkunde, Augsburg. Підготовки студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Madden, T. J., Ellen, P. S., & Ajzen, I. (1992). A Comparison of the Theory of Planned Behavior and the Theory of Reasoned Action. Personality and Social Psychology Bulletin, 18(1), 3–9. doi:10.1177/0146167292181001

Maslow, A.H. (1943). Theory of human motivation. Psychological Review 50 (4): 370-396.

Nikolai, H., Linenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. Journal of History Culture and Art Research, 9(1), 225-235. doi:10.7596/taksad.v9i1.2434

Ovcharenko N., Matveieva O., Chebotarenko O., Koehn N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. Journal of History Culture and Art Research, 8 (4), 166-176. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285

Stratan-Artyshkova, T. B., & Horbenko, O. B. (2016). Theoretical and met Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. Journal of international Mobility, 5(1), 177-216. doi:10.3917/jim.005.0179.<https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>

Sbruieva, A. (2014). Transformation of the Academic Culture of European University in the Context of the Risk Society. Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce, T. 24. S. 217-230.

Tan, K. (2022). "Reflection: Some Critical Issues for Educators." Philosophical Reflections for Educators. Retrieved from Encyclopedia.com:

www.encyclopedia.com/education/applied-and-social-sciences-magazines/ reflection-some-critical-issues-educators.

Technology. (2022). Retrieved from Dictionary.com, LLC: www.dictionary.com/browse/technology

Ма, Гешунь (2002). Нова концепція учіння про хор. Шанхай: Шанхайське музичне видання, 220 с. Кит.м.

Сунь, Цуньїнь (2001). Довідник хорового мистецтва. Шанхай: Шанхайське музичне видання. 710 с. Кит.м.

Тянь, Сяобао (2008). Сучасність хорового мистецтва Китаю. №5, 131-132. Кит.м.

Фен, Ібїнь (2004). Запитання про реформу системи професійної хорової освіти у педагогічних вузах. Музика Китаю № 3, 113-114. Кит.м.

Хуань, Сюань (2004). Вплив хорового мистецтва загальне виховання студентів. Питання про мистецтво. № S1, 88-89. Кит.м.

Цзюнь, Шен. (2006). Розвиток хорового мистецтва та виховання талантів хорових диригентів. Педагогіка та професія. №11, 85-86. Кит.м.

Чжан, Вейцзя (2010). Роль хору підвищення загальної якості студентів. Матеріали про педагогіку. №2, 113-114. Кит.м.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

на виявлення міри усвідомлення викладачами ЗОВ поліфункціональної природи діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і можливих протиріч між специфікою вокальної та хорової підготовки фахівців (1, 2, 3, 6, 9), а також аналізу методики вокально-хорової підготовки, спрямованої на поліфункціональну музично-викладацьку діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва (4, 5, 7, 8, 10)

1. Чи приділяєте Ви увагу в роботі зі студентами питанням настанови на оволодіння здатністю до сольного та хорового співу як різними манерами, що певним чином відрізняються за вокальною технікою?
2. Чи вважаєте Ви ефективним для удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва впровадження міжпредметної координації комплексу дисциплін, пов'язаних із співочою діяльністю різного типу?
3. Чи вважаєте Ви необхідним формувати у здобувачів автоматизовані, і в той же час, варіативні співацькі навички з метою досягнення ними різнопланової вокально-виконавської майстерності?
4. Чи приділяєте Ви на заняттях увагу питанню індивідуалізації вокально-освітнього процесу в підготовці студентів до виконавсько-вокальної діяльності?
5. Чи застосовуєте Ви на заняттях не тільки традиційні, а й інноваційні методики і технології формування вокальних навичок?
6. Чи застосовуєте Ви на етапі підготовки до виконання нового твору спеціальні вправи на розспівування?
7. Чим Ви керуєтеся, плануючи роботу із студентом над певним інструктивним матеріалом? Інтуїцією, конкретним репертуаром, над яким Ви працюєте, станом підготовленості студента, тощо_____ (необхідне підкреслити).
8. Яку роль в освітньому процесі Ви надаєте змісту майбутньої фахової діяльності студентів?
9. Чи навчаєте Ви студентів класу критично, усвідомлено й відповідально ставитись до всіх форм своєї співочої активності?
10. Чи приділяєте Ви на заняттях увагу формуванню у здобувачів навичок слухового самостереження та орієнтації на певні критерії оцінки якості інтонування й художності виконання творів?

Додаток Б

Опитувальник

на виявлення міри усвідомлення прояву специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва

Шановний студенте, на кожне запитання Ви маєте надати позитивну або негативну відповідь та позначити її як + або –.

1. Між вокальним і хоровим мистецтвом є багато спільного, але є й суттєві відмінності.
2. Технологія вокального та хорового звукоутворення принципово однотипна.
3. Навчатись фонаційному диханню на заняттях хору достатньо, щоб гарно виконувати сольні вокальні творів.
4. Технологія вокального та хорового звукоутворення має суттєві відмінності.
5. Специфіка сольного та хорового виконавства є відчутною у процесі набуття підготовки вчителями музичного мистецтва.
6. Досвід роботи із хоровим ансамблем допомагає формувати навички роботи із хоровим колективом.
7. Паралельне формування сольних і хорових навичок інтонування викликає у мене певні проблеми.
8. Паралельне формування сольних і хорових навичок інтонування відбувається природним чином, без жодних проблем.
9. Доповнення сольної вокальної підготовки ансамблевими формами музикування сприяє оволодінню специфічними технологіями вокального та хорового звукоутворення.
10. Для того, щоб успішно працювати з вокально-хоровим ансамблем, достатньо мати досвід співу у вокальному дуєті.

Додаток В

ТЕСТ

на виявлення міри зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної й вокально-хорової діяльності

1. Чи хотіли б Ви оволодівати різними видами звукоутворення в процесі фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності?

- а) маю сумнів щодо доцільності, бо коли я співаю, то не відчуваю різниці;
- б) так, це дуже цікаво і важливо для майбутньої праці;
- в) можливо, хоча немає впевненості у тому, що це знадобиться в праці.

2. Чи цікаво Вам навчитися застосувати особливим чином вокальні прийоми втілення художньо-образного змісту в творах хорового мистецтва?

- а) так, оскільки я маю інтерес до керівництва хором і розкриття художньо-образного змісту хорової музики;
- б) так, оскільки я маю інтерес до індивідуалізованого способу розкриття образного змісту вокальної музики;
- в) так, але я не впевнений/на, що це можливо в роботі з дитячим хором.

3. Чи плануєте Вам оволодіти різними техніками вокального та хорового дихання?

- а) можливо, адже в майбутній діяльності мені, вірогідно, доведеться користуватися різними техніками вокального та хорового дихання.
- б) так, оскільки я хотів/ла б навчитися професійному виконанню творів і академічного, і хорового, і естрадного жанрів;
- в) можливо, оскільки я маю інтерес до хорового співу, але не володію типом дихання, якого потребують вокальні твори.

4. Чи зацікавлені Ви у тому, щоб навчитися варіювати темброві форми свого голосу?

- а) можливо, оскільки це мені може згодитися в житті;
- б) так, я думаю, що це важливо – навчитись застосувати в співочій практиці різні прийоми тембрового забарвлення голосу;
- б) можливо, оскільки я хочу взагалі удосконалити темброві можливості свого голосу.

5. Чи зацікавлені Ви навчитися вихованню вірної вібрації як показника технічної досконалості голосу?

- а) так, але я не впевнена/ний, що це можливо;
- б) так, оскільки я маю інтерес зробити тембр мого голосу більш приємним;
- в) так, оскільки я розумію, що вібрація піддається направленому вихованню, підкоряється волі людини і може бути суттєво вдосконалена.

6. Чи зацікавлені Ви у вдосконаленні динамічних можливостей голосу?

- а) так, оскільки я відчуваю, що мені цього недостає, але я не впевнений, що це можливо;
- б) так, я розумію, що оволодіння вірним та виразним відтворенням динаміки є необхідним для втілення художнього образу у вокальних і хорових творах;
- в) можливо, оскільки я відчуваю, що мені цього недостає.

7. Що ви вважаєте найбільш важливим у набутті навичок вокального виконавства?

- а) чистоте інтонування, гарний тембр, використання резонаторів, прикритий звук;
- б) чистоте інтонування, художню виразність та стильову адекватність у втіленні художньо-образного сенсу твору;
- в) добре вивчений музичний текст, чистий, виразний спів.

8. Чи маєте Ви бажання збагатити свої знання щодо удосконалення процесу оволодіння навичками сольного і хорового співу?

- а) так, це важливо для мене як для співака, майбутнього вчителя й хормейстера;
- б) так, хоча в мене немає впевненості, що допоможе мені в майбутній фаховій діяльності;
- в) ні, бо вважаю, що це залежить від індивідуальних можливостей співака.

9. Що найбільше цікавить Вас, як майбутнього вчителя музичного мистецтва, у формуванні вокального слуху?

- а) резонування звуків та їх вимова;
- б) вокальна позиція, звуковедення, інтонація;
- в) володіння різними видами атаки звуку.

10. Які аспекти вокально-інтонаційного освоєння хорових творів є для Вас домінантними?

- а) автоматизованість вокально-хорових навичок;
- б) дотримання еталону співацького звуку, визнаного в сфері вокального мистецтва;
- в) слуховий контроль і спів у ансамблі.

Ключ для оцінювання вірних відповідей;

- 1. – б)
- 2. – а)
- 3. – б)
- 4. – б)
- 5. – в)
- 6. – б)
- 7. – б)
- 8. – а)
- 9. – б)
- 10. – в)

Додаток Г

**Діагностична карта №1
для самооцінювання міри сформованості фахово-особистісних властивостей
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Фахово-особистісні властивості	Шкала оцінок
Прагнення до одночасного творчого самовираження, як у вокально-фаховій, так і диригентсько-хорової діяльності з метою самостійного винаходу студентами припустимих варіантів звукоутворення	4 3 2 1
Різновекторність емоційно-вольових проявів, важливих для оволодіння майстерністю сольного та хорового виконавства (сила волі, лідерські якості вокаліста-соліста та керівника хору, специфіка комунікації)	4 3 2 1
Потреба в одночасному творчому самовдосконаленні у вокальному та диригентсько-хоровому мистецтві з метою самостійно-пошукового інтонування	4 3 2 1
Інтерес і спрямованість на творчий розвиток школярів засобами вокального та диригентсько-хорового мистецтва як координованих вокально-фонаційних навичок	4 3 2 1
Гармонізована пізнавальна активність у галузі вокального й вокально-хорового мистецтва як єдиного вокально-фонаційного когнітивного простору	4 3 2 1
Розвинений вокальний та диригентсько-хоровий виконавсько-педагогічний фаховий тезаурус, поліфункціональна фахова грамотність, розмаїття уявлень про координованість вокально-фахової і диригентсько-хорової діяльності	4 3 2 1
Творче оволодіння особливостями аналізу й інтерпретації вокального та хорового репертуару у контексті їх міждисциплінарної суголосності	4 3 2 1
Широта психолого-педагогічних і методичних знань з гармонізованого комплексного вокально-хорового навчання школярів	4 3 2 1
Неповторність індивідуального стилю виконавця-вокаліста, розвиненість виконавських здібностей, здатність до самостійного пошуку нових типів гармонізованого вокально-хорового інтонування	4 3 2 1
Вокально-виразові уміння, здатність самостійно інтерпретувати твори й доносити їх художньо-образний зміст до своїх вихованців	4 3 2 1
Вільне володіння специфікою хорового звукоутворення та здатність поєднувати її у своєму виконавському досвіді зі специфікою вокалізації «сольного призначення»	4 3 2 1
Наполеглива реалізація диригентсько-хорових навичок у роботі з творами різних історичних та індивідуальних стилів на основі універсальних уявлень про вокальний процес, самоконтроль і критична самооцінка	4 3 2 1
Вільне опанування методичним ресурсом вокальної та диригентсько-хорової педагогіки з метою винайдення оригінальних способів координованої вокально-хорової роботи з учнями	4 3 2 1
Спрямованість на впровадження технологічної інноватики у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на засадах поліфункціонального підходу	4 3 2 1
Індивідуально-творча особистісна професійна вокально-хорова поліфункціональна позиція вчителя	4 3 2 1
Художньо-педагогічна креативність у провадженні вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності на заняттях з постановки голосу, самоорганізація і самоудосконалення	4 3 2 1

Додаток Д

Інструкція. Шановний студенте, заповніть колонки під назвою «Зміст», пояснюючи у вільній формі, що означають наведені поняття

№	Поняття в галузі вокального мистецтва	Зміст	№	Поняття в галузі хорового мистецтва	Зміст
1	Романс		1	Хорова мініатюра	
2	Сольний спів		2	Спів а'cappella	
3	Вокальний ансамбль		3	Камерний хор	
4	Академічна манера співу		4	Народний хор	
5	Темброві фарби голосу		5	Тембр хорової партії	
6	Висока співацька позиція		6	Розспівування	
7	Вокальний слух		7	Гармонічний слух	
8	Основні жанри камерної вокальної творчості		8	Типові жанри хорового мистецтва	
9	Bel canto		9	Художній стиль	
10	Вокальна орфоепія		10	Артикуляція тексту	
11	Соліст-вокаліст		11	Диригент хору	
12	Кульмінація, засоби її вираження солістом		12	Засоби вираження кульмінації диригентом	
13	Гармонія і фактура у супроводі вокального твору		13	Гармонічний стрій і фактура хорового твору	
14	Опора звуку		14	Зонна теорія інтонації	
15	Фразування		15	Ауфтакт, цезура	
16	Теситура		16	Діапазон хорової партії	

Додаток Є**Тест****на виявлення ступеня обізнаності у галузі психолого-педагогічної і методичної підготовки**

Розроблено Чжу Цянь і Н. Кьон

1. Який вік вважається сензитивним для розвитку музичних здібностей?

- а) перший рік життя
- б) від 3-х до 7 років
- в) від 6 до 12 років

2. Які методи найбільш ефективні для стимуляції самостійної роботи ?

- а) строгий і систематичний контроль;
- б) адміністративне покарання за невиконане завдання
- в) підтримка зусиль учня, незважаючи на якість підготовки завдання

3. Для успішної роботи викладача співу вміння логічно будувати структуру уроку:

- а) є необхідним
- б) бажаним
- в) заважає прояву педагогічної творчості

4. Що належить до генетичних психологічних властивостей співака?

- а) характер, спрямованість, настрої
- б) здібності, темперамент, швидкість реакції
- в) спрямованість, характер, воля

5. Наявність природних задатків школяра-співака виражається:

- а) у особливостях анатомічної структури м'язів вокального апарату
- б) у поєднанні особливостей анатомічної структури м'язів вокального апарату та природної емоційності учня
- в) у поєднанні сприятливої для звукоутворення анатомічної структури м'язів вокального апарату, природної емоційності та художньо-інтелектуального й організаційно-вольового розвитку учня

6. У якій формі має проявлятися принцип зв'язку змісту навчання з життям в організації занять співом зі школярами?

- а) необхідно включати в репертуар твори, які йому відомі з власного досвіду
- б) необхідно включати в репертуар твори, які бажать слухати його друзі
- в) важливо забезпечити можливість виступів юних співаків для їх товаришів і близьких

7. Проводити роз'яснювальну роботу з батьками школяра щодо музичних смаків учня:

- а) необхідно
- б) бажано
- в) марна трата часу

8. Поняття «наступність» в музично-освітньому процесі на дошкільному й шкільному етапах означає, що:

- а) шкільний учитель має враховувати досягнуті учнем успіхи та створювати індивідуальний план подальшого навчання
- б) шкільний учитель має кожен раз починати все спочатку

в) шкільний учитель має рухатися відповідно навчальному плану

9. У основі музичності лежить:

- а) тонке диференціювання звуків за їхніми властивостями
- б) здатність до переживання руху звуків за ладовим тяжінням
- в) розвинене почуття ритму

10. Здатність свідомо ставитися до музичної форми твору:

- а) розвивається інтуїтивно
- б) потребує звернення спеціальної уваги
- в) не доступне школярам-співакам

11. Які потреби займають вищий щабель в ієрархії потреб за А. Маслоу?

- а) потреби у повазі
- б) потреби у безпеці
- в) естетичні потреби

12. Як називається метод, який дозволяє найбільш об'єктивно оцінити якість музично-виконавської діяльності?

- а) самооцінювання
- б) оцінювання незалежними експертами
- в) тестування

13. Мутація голосу відбувається:

- а). у юнаків та дівчат
- б). тільки у юнаків
- в). у дівчат

14. Головною причиною пониження співацької інтонації є:

- а). тверда атака звуку
- б). залишкове дихання
- в). недостатнє володіння навичками артикуляції і співу у високій позиції

15. Для успішної роботи вчителя музики вміння самостійно розучувати та художньо яскраво виконувати нові твори є:

- а) необхідним
- б) бажаним
- в) за умов наявності програвача не є обов'язковим

16. Вміння самостійно підготувати вступне слово до музичного твору для успішної роботи вчителя музики є:

- а) необхідним
- б) бажаним
- в) за умов наявності підручника не є обов'язковим

17. Для успішної роботи вчителя музики вміння логічно побудована структура уроку є:

- а) бажаною
- б) необхідною
- в) лишнім – достатньо мати декілька варіантів з методичних розробок уроків

18. Вільне, натхненне спілкування зі школярами з метою захопити їх музикою, для успішної роботи вчителя музики є:

- а) буде заважати засвоєнню школярами навчального матеріалу
- б) необхідне
- в) на уроці в школі необов'язковим

19. У співі проявляються такі закономірності:

- а) чим вище звук, тим краща дикція
- б) дикція не залежить від співацького регістру
- в) чим вище звук, тим гірше дикція

20. Чисте інтонування досягається завдяки:

- а) постійному звертанню на це уваги співаків
- б) володінню навичками фонаційного дихання, співу у високій позиції, вірної артикуляції
- в) володінню навичками фонаційного дихання, співу у високій позиції, вірної артикуляції, розвиненому слуховому самоконтролю

21. У роботі над вдосконаленням звучання хорових партій важливо, щоб:

- а) досягалась однорідність формування голосних і темброва злитність звучання
- б) звучання було тихим задля вдосконалення почуття ансамблю в партії
- в) звук був чітким, голосним, на міцній опорі

22. Техніка бельканто є:

- а). єдино вірною для співаків всіх епох і стилів
- б). є вірною для виконання творів 18-20 століть
- в). формує базові навички, які можуть варіюватись у виконавців різного стилю

23. Висока вокальна позиція для хорового мистецтва важлива

- а) в основному, для солістів хору
- б) для виконання кантилени
- в) як основа чистого інтонування

24. У аналізі художньо-образного змісту хорового твору важливо визначити:

- а) особливості показу схеми диригування
- б) характер жестів диригента, відповідно художньо-образного змісту твору
- в) інтонаційні, художньо-виразні, формотворчі особливості хорової п'єси

25. Тип голосу співака визначається:

- а). за діапазоном, у якому вокаліст може співати
- б) за тембром голосу
- в) за перехідними нотами

26. У роботі над вдосконаленням звучання хорових партій важливо, щоб:

- а) досягалась однорідність формування голосних і темброва злитність звучання
- б) звук був чітким, голосним, на міцній опорі
- в) звучання було тихим задля вдосконалення почуття ансамблю в партії

27. У розробці художньо-виконавського плану вокального твору виконавець може варіювати

- а) темп і ритмічну основу твору

- б) поетичний текст
- в) характер звуковедення й динаміку

28. У роботі з хором над штрихом довгого legato важливо

- а) досягати метро-ритмового ансамблю у звучанні кожної партії
- б) формувати у співаків навички «ланцюгового дихання»
- в) вдосконалювати вміння хористів співати в різній динаміці

29. Фактура інструментального супроводу вокального твору

- а) має не заважати співаку демонструвати свої виконавські можливості
- б) відіграє важливу роль у створенні художнього образу твору
- в) найбільш важлива під час виконання концертмейстером вступу до твору і його завершення

30. Недоліки дикції усуваються за умов:

- а) постійних вправ на артикуляцію окремих звуків, складів, слів, фраз
- б) постійного звертання уваги співаків на якість артикуляції в процесі занять
- в) систематизованих вправ на артикуляцію та роботу над вокальною вимовою у окремих фрагментах творів з репертуару

31. Задля досягнення кульмінації твору диригент має:

- а) прискорити темп
- б) відзначити кульмінацію в тексті партитури кожного співака
- в) посилити активність жестів

32. Запобігти пониженню інтонування в роботі над хоровим твором можна:

- а) якщо його почати співати на пів тону вище;
- б) якщо відпрацювати інтонування всіх складних фрагментів твору;
- в) якщо диригент буде постійно показувати хору напрям інтонування – вище чи нижче

Ключі до тестів

1 – б	13 – а	23 – в
2 – в	14 – в	24 – б
3 – а	15 – а	25 – а
4 – б	16 – а	26 – в
5 – в	17 – б	27 – б
6 – в	18 – б	28 – б
7 – а	19 – в	29 – в
8 – а	20 – в	30 – в
9 – а	21 – в	31 – в
10 – в	22 – в	32 – б
11 – б		
12 – б		

Додаток Ж.

Фрагмент твору К. Монтеверді «O Primavera»

O Primavera
Il terzo libro de madrigali, 1592 Claudio Monteverdi
1567-1643

The image displays a musical score for the madrigal "O Primavera" by Claudio Monteverdi. It features five vocal parts: Cantor (Soprano), Quinto (Alto), Alto, Tenore (Tenor), and Basso (Bass). The lyrics are in Italian, and the score includes musical notation with a basso continuo line. The lyrics are as follows:

Cantor: hal - la ma - dra del' fir -
Quinto: O Pri - ma - ve - ra, gio - con - ti de' fan -
Alto: O Pri - ma - ve - ra, gio - con - ti de' fan -
Tenore: O Pri - ma - ve - ra, gio - con - ti de' fan -
Basso: ma, hal - la

Section 1:

Cantor: ti, d'ar - ba mar - ti - la di mar - ti - la, ma - ti, d'ar - ba ma -
Quinto: ti, O Pri - ma - ve - ra, gio - con - ti de' fan -
Alto: ma, hal - la ma - dra del' fir -
Tenore: ti, ma - dra del' fir -
Basso: ti, d'ar - ba mar - ti - la, d'ar - ba mar - ti - la

Section 2:

Cantor: O Pri - ma - ve - ra, gio - con - ti de' fan -
Quinto: ma - ti, hal - la ma -
Alto: ma - ti, O Pri - ma - ve - ra, gio - con - ti de' fan -
Tenore: di mar - ti - la ma - ti, O Pri - ma - ve - ra, gio - con - ti de' fan -
Basso: di mar - ti - la ma - ti, hal - la ma - dra del' fir -
Basso Continuo: hal - la ma - dra del' fir - ti, O Pri - ma -

Додаток 3. Й. Брамс. «In stiller Nacht» (У тихій ночі)

In stil-ler Nacht, nur er-sten Wacht, ein Traum be-gnüt zu
 Der schö-ne Mond will un-ter-gahn, für Leid nicht mehr mag

kla-gen, der säch-ge Wind her wül und lind zu mir den Klang ge-
 schei-nen, die Ster-ne lan ihr Glü-zen stahn, mit mir sie wol-len

poco a poco cresc.
 tra-gen, von her-bem Leid und Trau-rig-keit ist mir das Herz zer-
 wei-nen Kein Vo-gel-sang, noch Freu-den-klang man hö-ret in den

flos-sen, die Blü-me-lein, mit Trä-nen rein hab ich sie all be-gos-sen.
 Lüf-ten, die wil-den Tier trauern auch mit mir in Stei-nen und in Klüf-ten.

Додаток І. Українська народна пісня «Ой, сивая зозуленька» в обробці
М. Леонтовича

(1 куплет).

Ой сивая зозуленька 1. «Ой сивая зозуленька»

Обробка М. Леонтовича Обробка Н. Леонтовича
Слова народні Слова народні

Помірно
Умережно

mf

Ой си-ва-я зо-зу-лень-ка всімкі са-ди об-лі-та-

-ла, всімкі са-ди об-лі-та-ла, в жод-но-му не ку-

-ва-ла. Пря-ле-ті-ла й у виш-нев са-дох; там сі-ла,

за-ку-ва-ла, пря-ле-ті-ла в у виш-нев са-дох; там сі-ла,

зо-ку-ва-ла! «Ой! са-де ж нія, са-ди, чим и то-бі

Додаток І

Українська народна пісня «Вербовая дощечка»
та твір В.А. Моцарта «Komm, lieber Mai»

Вербовая дощечка

Повірно



"Sehnsucht nach dem Frühling"
Komm lieber Mai und mache
Christian Adolf Overbeck (1775) W.-A. Mozart (1791)
KV 606



1. Komm,

lie - ber Mai und ma - che die Bäu-me wie--der grün und

laß uns an dem Ba - che die klei-nen Veil--chen blühen! Wie

Додаток К. Результати прикінцевого діагностичного зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокаль-но-фахової та диригентсько-хорової діяльності за мотиваційно-особистісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра усвідомлення прояву специфіки сольного та вокально-хорового мистецтва		міра зацікавленості в оволодінні специфікою фахово-вокальної та вокально-хорової діяльності		міра сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва		
	Абс.кількість	%	Абс кількість	%	Абс кількість	%	
Експериментальна група							
4	14	27,5	17	33,3	16	31,4	30,7
3	17	33,3	19	37,3	16	31,4	34,0
2	14	27,5	11	21,6	16	31,4	26,8
1	6	11,7	4	7,8	3	5,8	8,5
Контрольна група							
4	3	6,0	3	6,0	4	8,0	6,7
3	15	30,0	12	24,0	12	24,0	26,0
2	19	38,0	21	42,0	20	40,0	40,0
1	13	26,0	14	28,0	14	28,0	27,3

Результати прикінцевого зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокаль-но-фахової та диригентсько-хорової діяльності за пізнавально-компетентнісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	ступінь ерудованості в галузі вокального й вокально-хорового мистецтва		міра володіння навичками аналізу й інтерпретації вокального та хорового репертуару		міра психолого-педагогічної та методичної компетентності в галузі навчання вокального та хорового мистецтва		
	Абс.кількість	%	Абс кількість	%	Абс кількість	%	
Експериментальна група							
4	15	29,4	13	25,5	12	23,5	26,1
3	18	35,3	17	33,3	19	37,3	35,3
2	14	27,5	18	35,3	14	27,5	30,1
1	4	7,8	3	5,9	6	11,7	8,5
Контрольна група							
4	2	4,0	4	8,0	3	6,0	6,0
3	13	26,0	11	22,0	13	26,0	24,7
2	23	46,0	22	44,0	20	40,0	43,3
1	12	24,0	13	26,0	14	28,0	26,0

Результати прикінцевого зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за пізнавально-компетентнісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра володіння майстерністю сольного виконавства різностильового репертуару		міра володіння навичками виконання хорових творів різного стилю		міра володіння диригентсько-репетиційними вміннями в роботі над різностильовим репертуаром		
	Абс.кількість	%	Абс.кількість	%	Абс.кількість	%	
Експериментальна група							
4	14	27,5	15	29,4	13	25,5	27,4
3	21	41,2	22	43,2	24	47,0	43,8
2	12	23,5	12	23,5	11	21,6	22,9
1	4	7,8	2	3,9	3	5,9	5,9
Контрольна група							
4	3	6,0	3	6,0	4	8,0	6,7
3	15	30,0	15	30,0	12	24,0	28,0
2	20	40,0	21	42,0	21	42,0	41,3
1	12	24,0	11	22,0	13	26,0	24,0

Результати прикінцевого зрізу оцінки рівнів підготовленості до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за фахово-творчим критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра методичної винахідливості у підготовці творів для практичної роботи із співаками як солістами і хоровими виконавцями		здатність до використання сучасних технологій у підготовці до поліфункціональної (фахово-вокальної й диригентсько-хорової) діяльності		володіння музично-творчими навичками та здатністю до винахідливості в процесі педагогічної і репетиційно-диригентської діяльності		
	Абс.кількість	%	Абс.кількість	%	Абс.кількість	%	
Експериментальна група							
4	15	29,4	12	23,5	14	27,4	26,8
3	22	43,1	25	49,0	21	41,2	44,4
2	11	21,6	10	19,6	11	21,6	20,9
1	3	5,9	4	7,9	5	9,8	7,9
Контрольна група							
4	2	4,0	3	6,0	1	2,0	4,0
3	14	28,0	12	24,0	13	26,0	26,0
2	20	40,0	19	38,0	18	36,0	38,0
1	14	28,0	16	32,0	18	36,0	32,0

Додаток Л.

Творчо-практична діяльність

Робота зі студентським хором факультету
музичної та хореографічної освіти університету Ушинського



Концертний виступ з хором китайських студентів



Одеська державна філармонія

Участь у конкурсі

