

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК 378:37.011.3-051:784:004:005.336.2(043)

ЧЖУ ЮНЬЖУЙ

**Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх
викладачів вокалу засобами інноваційних технологій**

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

_____ Чжу Юньжуй

Науковий керівник – Кьон Наталя Георгіївна, кандидат педагогічних наук,
доцент

© Ч-57

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Чжу Юньжуй. Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій. – 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, 2021.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій. Актуалізовано проблему здатності майбутніх фахівців до здійснення художньо-пізнавальної діяльності у процесі сприйняття, засвоєнням інформації та її творчого переосмислення й застосування в різних формах професійної діяльності викладача вокалу вищої школи.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, теоретичній розробці й експериментальній перевірці методики формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій.

У першому розділі роботи – «Теоретичні основи формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу» – проаналізовано дані науково-педагогічної літератури з визначення сутності поняття «художньо-пізнавальна компетентність». Узагальнення даних філософії, естетики та мистецькознавчої літератури дозволило окреслити різновиди пізнавальної діяльності – матеріально-практичний, духовно-теоретичний та духовно-практичний. Останній в найбільшій повноті розкривається в мистецькій галузі, в якій нерозривно пов'язані відбиття об'єктивної реальності в свідомості особистості та її самовираження як суб'єкта художньої творчості.

Визначено сутність поняття «художньо-пізнавальна діяльність», яка розуміється як проникнення в глибинний сенс художньо-образного змісту мистецького феномену, утвореного неподільною єдністю сенсорно-перцептивного, особливим чином організованого матеріалу та його емоційного й інтелектуального осягнення індивідом, що забезпечує адекватність почуттєво-інтелектуального сприйняття художньо-образного змісту мистецьких творів.

Розглянуто синкретичну природу художньо-пізнавальної активності особистості, утворену на засадах поєднання різноманітних психічних механізмів, що обслуговують різні види її потреб – емоційно-ціннісне ставлення до сприйнятих феноменів, тяжіння до їх поглибленого осягнення, потребу в творчій самореалізації і духовному спілкуванні.

Визначено особливості прояву художнього пізнання в галузі музичного мистецтва, утвореного завдяки єдності механізмів слухового спостереження, музичного мислення, емоційного переживання, діяльності асоціативного уявлення та оперування музично-мовленнєвими і художньо-образними конструктами.

У дослідженні актуалізовано питання вокально-фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, зокрема – розглянуто чинники превалювання в практиці вокальних занять наслідувально-репродуктивних методів та емпіричного пошуку ефективних прийомів навчання співу без достатнього наукового обґрунтування. До них віднесено: феномен «голосової конфронтації», сутність якої полягає в розбіжності між сприйняттям індивідом якості звучання власного голосу внутрішнім слухом і її зовнішніми проявами, що зумовлює обмежені можливості самоконтролю та самокорекції співаком під час навчання співу; умовно-рефлекторну природу співу та складність вербального пояснення й цілеспрямованого керівництва фонаційно-виконавськими діями співака й педагогічного впливу на якість процесів звукоутворення; сталими традиціями застосування наслідувального способу формування навичок вокального інтонування; недостатньою увагою вокальної педагогіки до питань самостійного розучування та інтерпретації студентами різностильового репертуару.

Аналіз праць науковців, присвячених проблемі формування компетентності в різних сферах діяльності, дозволив акцентувати на парадигмальній значущості компетентнісного підходу, як такого, що зорієнтований на формування суб'єкта, відповідального за якість своєї діяльності й самореалізації, його духовних і ціннісних настанов, розвиненої рефлексії, самостійності, творчої активності та здатності до самовдосконалення впродовж життєвого шляху.

Сформульовано дефініцію поняття «художньо-пізнавальна компетентність», під якою розуміється інтегративно-цілісна властивість особистості, утворена завдяки її інтенції до мистецько-пізнавальної діяльності та спроможності особистісно-адекватно та усвідомлено сприймати художньо-образний зміст творів, застосувати набуту ерудицію, пізнавальні навички й уміння в різних видах самостійної й творчої мистецької діяльності.

Специфіка прояву художньо-пізнавальної компетентності в галузі музичного мистецтва та вокально-фахової діяльності схарактеризована як така, що реалізується через потребу в емоційно-гедоністичному переживанні музичних вражень у музично-пізнавальній активності, спрямованій на набуття всебічної музичної ерудованості та здатності до реалізації здобутої освіти в процесі опанування різноманітних форм музично-художньої практики – сприйняття, виконавства, продуктивної творчості, викладання музики та самостійно-методичної й науково-педагогічної діяльності.

Відзначено, що набуття художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокальної освіти відбувається завдяки поєднанню сформованих мотиваційно-потребових орієнтирів на оволодіння виконавською майстерністю, набуття мистецької, музичної та вокально-фахової ерудованості, досвіду особистісно-емоційного сприйняття вокальних творів і осмислення їх унікального художньо-образного змісту, здатності до виконавської, вербально-сислової та вокально-педагогічної інтерпретації репертуару, спроможності його самостійно готувати на високому художньому рівні до сценічного й педагогічно спрямованого виконання, тим самим забезпечуючи реалізацію досягнутого змісту навчання у

процесі вокально-фахової, самостійної й творчої діяльності, у всіх різновидах: виконавському, педагогічному, науково-методичному.

Обґрунтовано структуру формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що включає у собі мотиваційно-особистісний, фахово-гностичний, діяльнісно-творчий і рефлексивно-корекційний компоненти; уточнено функції кожного компоненту, які він виконує в цілісному процесі формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх фахівців та їхньої здатності до самостійного пізнання феноменів музичного мистецтва й різноманітних видів діяльності, підґрунтям яких стають набуті знання й досвід їх застосування.

У другому розділі дослідження – «Теоретико-методичне забезпечення формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу» – обґрунтовано доцільність вирішення завдань дослідження на засадах імплементації комплексу методологічних підходів: компетентнісного як парадигмального, наскрізного – технологічно-інноваційного, а також особистісно-персоналізованого та герменевтичного наукових підходів.

Схарактеризовано педагогічні принципи реалізації настановних ідей зазначених підходів а саме: органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності; системного поєднання індивідуальної, міні-групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності; поетапного зростання самостійності й творчої активності в процесі художньо-пізнавальної діяльності; особистої відповідальності майбутніх викладачів вокалу за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності; індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності; діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів; активізації мистецько-асоціативних уявлень; взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Обґрунтовано педагогічні умови формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності якими визначено: створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі; забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів; стимулювання майбутніх фахівців до систематичної апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

Представлено інноваційні технології, які мають ефективно забезпечити формування художньо-пізнавальної компетентності, згруповані відповідно структурним компонентам досліджуваного феномену. Так, для формування мотиваційно-особистісного компоненту пропонується застосування технології творчо-діалогічного спілкування для вирішення проблемних завдань вокально-технічного та інтерпретаційно-виконавського характеру розроблення індивідуального вокально-творчого портрету студентів, планування вокально-освітнього процесу на засадах створення структурно-логічних схем, добір комплексу індивідуалізованих вправ і репертуару, застосування технології творчо-діалогічного спілкування для вирішення проблемних завдань вокально-технічного та інтерпретаційно-виконавського характеру.

З метою формування фахово-гностичного компоненту ефективним було визнано забезпечення ролі міждисциплінарної координації актуального змісту навчання, технології «перевернутого заняття», «мозкового штурму», впровадження алгоритмізованого принципу формування вокально-виконавських навичок, методів комулятивного характеру, проєктна діяльність – індивідуальна та в малих групах, застосування хмарних технологій, групових чатів, ділового спілкування на платформах Zoom, Office – 365.

Задля удосконалення діяльнісно-творчого компоненту пропонується застосовувати комплекс завдань на інтерпретацію вокальних творів, вправи на вокальну імпровізацію й варіювання мелодії, тренінги на удосконалення навичок

спонтанно-творчого спілкування, рольові ігри, створення есе, відео-презентацій музичного художньо-пізнавального і науково-методичного змісту.

Виконання завдань з удосконалення рефлексивно-корекційного компоненту художньо-пізнавальної компетентності пов'язується з проведенням тренінгів на особистісно-психологічну саморегуляцію, технологією критеріального оцінювання, варіативної інтерпретації творів, відео-селфі з відтермінованим самоаналізом і самокорекцією.

У третьому розділі – «Дослідно-експериментальна робота з формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу на засадах застосування інноваційних технологій» представлено критеріально-діагностичний апарат для виявлення рівнів сформованості означеного феномену, перебіг, результати та інтерпретацію отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи.

Критеріями вимірювання рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності за мотиваційно-особистісним структурним компонентом обрано потребово-мобілізаційний критерій з показниками – міра налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність; усвідомлення значущості застосування інноваційних технологій з метою вдосконалення якості вокальної підготовки; міра сформованості особистісно-психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності.

Вимірювання рівнів сформованості в респондентів фахово-гностичного компоненту художньо-пізнавальної компетентності здійснювалося за когнітивно-пошуковим критерієм і такими показниками: міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі психолого-педагогічної освіти; міра самостійності у вдосконаленні фахових знань у мистецько-вокальній галузі; міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі методики викладання вокалу.

Для вимірювання рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту художньо-пізнавальної компетентності було обрано креативно-продуктивний

критерій з показниками: міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства; міра творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності; міра художньо-творчої продуктивності в процесі вокально-педагогічної діяльності.

Рівні сформованості рефлексивно-корекційного компоненту художньо-пізнавальної компетентності досліджуваних виявлялась за оцінно-самовдосконалювальним критерієм та показниками: міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального мистецтва; міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства; міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в різних видах діяльності й викладацької практики.

Представлено змістово-якісні характеристики рівнів сформованості в респондентів художньо-пізнавальної компетентності, зазначені як самостійно-творчий; самостійно-репродуктивний; фрагментарно-репродуктивний; початково – репродуктивний.

Експериментально-дослідна робота впроваджувалася на засадах обґрунтованих педагогічних умов, методів і технологій їх реалізації в освітньому процесі та такими етапами: пропедевтично-мотиваційним, формувально-інноваційним, досвідно-апробаційним.

На першому, пропедевтично-мотиваційному етапі реалізувалась педагогічна умова – створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі. Її реалізація забезпечувалась завдяки діалогічно-творчому стилю педагогічного спілкування, створенню піднесено-натхненної атмосфери занять засобами насичення художніми враженнями, демонстрації відеозаписів майстер-класів видатних співаків і педагогів-вокалістів, організації диспутів і круглих столів, на яких обговорювались питання вагомості художньо-пізнавальної компетентності та її значущості для творчої вокально-

виконавської й педагогічної самореалізації майбутніх фахівців, підвищення іміджу, досягнення конкурентоспроможності, професійного й життєвого успіху.

На другому, формуально-інноваційному етапі здійснювалась реалізація другої педагогічної умови – забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів, яка імплементувалась за засадах міжпредметної та внутрішньо-предметної координації дисциплін мистецького й вокально-фахового спрямування через постановку системи навчальних завдань, зокрема – створення бази науково-методичних джерел, аудіо- та відео-матеріалів, банку даних щодо технологій художньо-пізнавальної діяльності, підготовку методичних рекомендацій з окремих видів завдань тощо.

На третьому, досвідно-апробаційному етапі для майбутніх фахівців забезпечувалась можливість систематичної апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих складників художньо-пізнавальної компетентності в типових та інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної і вокально-педагогічної діяльності. Її реалізація забезпечувалась завдяки застосуванню інтерактивних, технологій, зокрема – рольових ігор – «вокального кастингу», виконавського конкурсу на удосконалення оцінно-критичного судження студентів; використанню хмарних технологій і обміну інформацією щодо створених досліджуваними індивідуальних і колективних відео-проектів, презентацій, проведенню занять у формі репетицій перед виступом, «конкурсу», фрагментів лекцій-концертів; використання фортепіанного супроводу за принципом «квазі-караоке».

Результати впровадження авторської методики Чжу Юньжуй засвідчили досягнення високого, самостійно-творчого рівня у 20,8% студентів магістратури та в 41,9% – достатнього, самостійно-репродуктивного рівня, що перевищило дані констатувального зрізу на 13,5% і на 22,7%. У КГ аналогічні зрушення були помітно нижчими: досягнення самостійно-творчого рівня було виявлено у 13,5% респондентів з КГ, самостійно-репродуктивного – у 22,7%, тобто збільшилося тільки на 5% і, відповідно, на 3,9%. Результати порівняльного аналізу

діагностичних даних констатувального і прикінцевого зрізів формувального експерименту підтверджено методом математичної статистики – критерієм F^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Таким чином, вірогідність отриманих в дисертації результатів була підтверджена, що засвідчило ефективність пропонованої методики формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій та доцільність її впровадження в процес їхньої підготовки до вокально-фахової діяльності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано сутність і структуру феномену «художньо-пізнавальна компетентність майбутніх викладачів вокалу» в єдності мотиваційно-особистісного, фахово-гностичного, діяльнісно-творчого й рефлексивно-корекційного компонентів; значущість застосування інноваційних технологій у процесі формування досліджуваного феномену; розроблено методичну модель формування в магістрантів-вокалістів художньо-пізнавальної компетентності та методику, що містить методологічні підходи, а саме: парадигмальний – компетентнісний; наскрізний – інноваційно-технологічний, а також особистісно-персоналізований і герменевтичний; педагогічні принципи (органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності; системного поєднання індивідуальної, міні-групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності; поетапного зростання самостійності й творчої активності в процесі художньо-пізнавальної діяльності; особистої відповідальності за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності; індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності; діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів; – активізації мистецько-асоціативних уявлень; взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Обґрунтовано педагогічні умови: створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі; забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності; стимулювання майбутніх фахівців до систематичної апробації набутих теоретико-знaniєвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

Уточнено сутність поняття «вокально-фахова діяльність» та особливості її прояву в різних видах освіти й викладацької практики. *Подальшого розвитку* набула методика підготовки здобувачів вищої освіти до викладання вокалу в педагогічних університетах.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні критеріально-діагностичного апарату визначення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності, у представлених рівневих характеристиках сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу; в перспективності впровадження в практику викладання музично-фахових, зокрема – вокальних дисциплін розробленого комплексу інноваційних технологій, спрямованих на формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Пропонована методика може застосуватися в умовах підвищення кваліфікації викладачів вокалу та у процесі самоосвіти й самовдосконалення фахівців даного профілю різного кваліфікаційного рівня.

Ключові слова: майбутній викладач вокалу; художньо-пізнавальна компетентність; інноваційні технології.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Чжу Юньжуй, Кьон Н.Г. (2018). Методологічні засади підвищення пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу. Науковий вісник

національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. № 6. Одеса, 60-65. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-10>

2. Чжу Юньжуй (2019). Сутність поняття «Пізнавальна активність майбутнього викладача вокалу» та його структура. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання : наукове видання* Суми : ФОП Цьома. Вип. 1-2 (13-14). 148-156. DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/148-156

3. Чжу Юньжуй. (2019). Просвітницька спрямованість вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, № 1. 90-96. DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-1-90-95.

4. Чжу Юньжуй. (2020). Методика вияву рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу пізнавальної активності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 72, Т. 2. 155 –158. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-2.31>

Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях

5. Чжу Юньжуй (2019) Педагогічні умови формування пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу. Угорщина, вересень. *The scientific heritage No 39*, 24-26. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogical-conditions-of-future-singing-teachers-cognitive-activity-formation>

6. Zhu Yunrui (2021). Implementation of innovative achievements of pedagogical science in the preparation of future vocal teachers (Впровадження інноваційних здобутків педагогічної науки в підготовку майбутніх викладачів вокалу). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (99)*, Issue: 252, 60-63.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Чжу Юньжуй (2016). Сутність поняття «художньо-пізнавальна компетентність» та специфіка її прояву в освіті магістрантів-вокалістів.

Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів. Том 1. (6-7 жовтня 2016 року). Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, С. 116-118.

8. Чжу Юньжуй (2020). Досвід формування художньо-пізнавальної компетентності й діагностування рівнів її сформованості в майбутніх викладачів вокалу. *Матеріали і тези VI Міжнародної науково-практичної конференції «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», Т.1.* Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 62-68.

9. Чжу Юньжуй, Юй Хенюань, Цуй Шилін (2020). Формування пізнавальної активності майбутніх вчителів музики на заняттях з постановки голосу. *V Міжнародна науково-практична конференція «Study of modern problems of civilization», Осло, Норвегія.* 350-354 с. DOI - 10.46299/ISG.2020.II.V

10. Чжу Юньжуй (2021). Сутність поняття «художньо-пізнавальна компетентність» та специфіка її прояву в галузі музичного мистецтва. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців. Кривий Ріг : ФО-П Марническо С.В., 119-122.

АБСТРАКТ

Zhu Yunrui. Formation of artistic-cognitive competence of future voice instructors using innovative technologies. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2021.

The contents of the abstract

The study presents a theoretical substantiation and proposes a new solution to the problem of forming the future voice instructors' artistic-cognitive competence using innovative technologies. The problem of the ability of future specialists to carry out the artistic-cognitive activity in the process of perception, information acquisition,

and its creative rethinking and application in various forms of voice instructor's professional activity in higher education is actualized.

The purpose of the research is to substantiate, theoretically develop and experimentally test the method of a future voice instructors' artistic-cognitive competence formation using innovative technologies.

In the first part of the study – “Theoretical fundamentals of formation of artistic-cognitive competence of future vocal teachers” – the author analyzed and summarized the data of scientific and pedagogical literature defining the essence of the concept of “artistic-cognitive competence.”

The generalization of the data of philosophy, aesthetics, and literature on the study of art allowed to outline the types of cognitive activity – material-practical, spiritual-theoretical, and spiritual-practical. The latter is revealed the most in the domain of art, in which the reflections of objective reality in the consciousness of the individual and their self-expression as a subject of artistic creativity are inextricably linked.

The essence of the concept “artistic-cognitive activity” is defined, and is understood as penetration into the deep meaning of an artistic phenomenon, its artistic and figurative content formed by the indivisible unity of sensory-perceptual, specially organized material, and its emotional and intellectual comprehension by the individual, which guarantees the adequacy of intellectual and sensory perception of artistic and figurative content of works of art.

The syncretic nature of artistic-cognitive activity formed by an inseparable variety of mental mechanisms that serve different types of activity – thinking, emotional experience, imagination, the need for spiritual communication, the ability to actively and creatively operate with artistic constructs in various types of creative self-realization are considered.

The peculiarities of artistic cognition manifestation in the field of musical art, which is realized in the process of auditory observation, musical thinking, visualization, and operation of musical speech-based and artistic image-based constructs, are determined.

The issue of professional singing training of future voice instructors is actualized, in particular, a set of factors causing the prevalence of imitative reproductive methods in the practice of singing lessons, and empirical search for effective methods of teaching singing without sufficient scientific substantiation is considered. These include the phenomenon of “voice confrontation,” the essence of which is the discrepancy between the individual’s perception of the quality of their voice through the inner hearing and its external manifestations, and hence the limitation of the singer’s ability to exercise self-control and self-correction of teaching singing actions, the complexity of verbal explanation and conscious guidance of phonation-performing actions of the singer, the need to find indirect means to influence the process of sound production improvement; established traditions of applying the intuitive-imitative way of vocal intonation skills formation, insufficient attention of vocal pedagogy to issues of learning and interpretation of various repertoire by students.

The works of researchers dedicated to the problem of competence formation in different spheres of activity are analyzed, as a result of which professional competence is defined as an integrative characteristic of personal-moral and professional properties of a specialist, covering knowledge, skills, and experience sufficient to achieve a high standard in a certain professional field.

The paradigmatic significance of the competence-based approach is defined as one that is focused on the development of the subject and associated with their responsibility for the quality of their activities and self-realization, manifestation of spiritual and value guidelines, independence, creative activity, developed reflection and ability to self-correction and self-improvement over the course of life.

The notion of “artistic-cognitive competence” is defined, and is understood as an integrative and holistic ability of the individual to penetrate deeply into the essence of artistic and figurative meaning of artistic phenomena, formed due to its intention towards constant artistic-cognitive activity combined with the need to experience and comprehend artistic emotions, the acquisition of thorough artistic erudition and the ability to apply the acquired opportunities in various artistic manifestations.

The specifics of the artistic-cognitive competence manifestation in the field of music and the field of professional singing activity is denoted and is realized through the need for the emotional and hedonistic experience of musical impressions in musical and cognitive activity aimed at acquiring comprehensive musical erudition, and the ability to implement acquired education in the process of mastering various forms of musical and artistic practice – perception, performance, productive creativity, teaching music and musical-methodical and scientific-pedagogical activities.

It is noted that the development of artistic-cognitive competence in the field of vocal education happens due to a combination of formed motivational and need guidelines for mastering performing skills, acquisition of artistic, musical, and professional vocal erudition, the experience of personal-emotional perception of vocal works, comprehension of their unique artistic figurative meaning, performing and verbal-semantic, pedagogical interpretation of the repertoire, the ability to independently prepare it for a stage and pedagogically oriented performance at a high artistic level, to implement the comprehended content of learning in the process of practical singing and scientific-methodical activity.

The structure of formation of artistic-cognitive competence of future voice instructors is substantiated and includes motivational-personal, cognitive, professional-creative, and reflexive-corrective components; the functions that each component carries out in the integral process of formation of artistic-cognitive competence of future professionals are specified.

The second part of the research – “Theoretical and methodological support for the formation of artistic and cognitive competence of future vocal teachers

“Theoretical and methodological materials for the formation of artistic-cognitive competence of future voice instructors” – substantiates the feasibility of solving research problems on the principles of implementation of a set of methodological approaches – competence-based as a paradigm, cross-cutting as technologically innovative, and individualized and personalized, and hermeneutic scientific approaches.

The pedagogical principles of implementation of instructive ideas of the specified approaches are characterized, namely: organic complementarity of traditional and innovative technologies of artistic-cognitive competence formation in future voice instructors; the principle of systematic combination of individual, mini-group, and collective forms of artistic-cognitive activity, the gradual growth of independence and creative activity in the process of artistic-cognitive activity, the principle of future voice instructors' personal responsibility for the quality of professional self-realization in the process of artistic-cognitive competence formation; dialectical unity of analytical-logical and intuitive-emotional ways of cognition of artistic content of vocal works; activation of associative connections of the interdependence of artistic-performing and pedagogical interpretation of vocal works.

The pedagogical conditions and innovative technologies of artistic-cognitive competence formation in future voice instructors are substantiated and include the following: establishing a creative and research-oriented psychological climate of the educational process; ensuring the individualized and personalized trajectory of the formation of artistic-cognitive competence of master's students; stimulating future professionals to systematically approbate the acquired theoretical knowledge and practice-oriented elements of artistic-cognitive competence in innovative forms of educational-performing, creative-methodical and vocal-pedagogical activity.

The methods that should effectively ensure the formation of artistic-cognitive competence are presented and grouped by the structural components of the studied phenomenon. Thus, for the formation of motivational and personal component it is proposed to promote the development of a comfortable psychological climate in the classroom, development of students' personalized vocal-creative portrait, planning the vocal-educational process based on the creation of structural-logical schemes, selecting a complex of individualized exercises and repertoire, use of creative dialogical communication to solve issues of singing-technical and interpretive-performing nature.

To form a cognitive component it was considered effective to secure the role of interdisciplinary links and coordination of relevant learning content, the technology

of “flipped classroom,” “brainstorming,” the introduction of algorithmic principles of singing-performing skills, methods of cumulative nature, collaborative work – peer learning in small groups, application of cloud technologies, group chats, business communication on the Zoom platform.

In order to improve the professional and creative component, it is proposed to use a set of tasks for the interpretation of vocal works, exercises for vocal improvisation and melody variation, training to improve spontaneous creative communication skills, role-playing games, essays, video presentations of musical, artistic-cognitive and scientific-methodical content.

The third part – “Experimental research work on the formation of artistic-cognitive competence of future voice instructors in China and Ukraine based on innovative technologies application” – presents a criterion-diagnostic apparatus to identify the levels of formation of this phenomenon, the course, results, and interpretation of experimental research results.

As a criterion for measuring the levels of formation of future voice instructors’ artistic-cognitive competence by the motivational-personal structural component, a need-mobilization criterion was selected with the following indicators: a degree of readiness for active artistic-cognitive activity; awareness of the importance of using innovative technologies to improve the quality of vocal training; a degree of personal and psychological properties formation that are important for the implementation of artistic-cognitive activities. The level of formation of the respondents’ search-cognitive component of artistic-cognitive competence was carried out according to the professional-gnostic criterion and the following indicators: the degree of independence in improving professional knowledge in the field of psychological and pedagogical education; degree of independence in improving professional knowledge in the art of singing; a degree of independence in improving professional knowledge in the field of methodology of teaching singing. The professional-creative component of artistic-cognitive competence in future voice instructors was studied by the creative and productive criterion with the following indicators: a degree of artistic-creative productivity in the field of vocal performance; degree of creative productivity in the

field of vocal-methodical activity; degree of artistic-creative productivity in the process of singing pedagogical activities. The degree of formation of the reflexive-corrective component of artistic-cognitive competence of the subjects was studied by the evaluative and self-improvement criterion and such indicators: the degree of ability of adequately critical self-analysis and self-improvement of artistic-cognitive competence in the field of vocal art; the degree of ability of adequately critical self-analysis and self-improvement of artistic-cognitive competence in the field of vocal performance; the degree of ability of adequately critical self-analysis and self-improvement of artistic-cognitive competence in the field of methodological - practical activities.

The content-qualitative characteristics of the levels of formation of the respondents' artistic-cognitive competence are presented and indicated as independent-creative; self-reproductive; fragmentary-reproductive; initially - reproductive.

Experimental research work was implemented on the basis of established pedagogical conditions, methods, and technologies of their implementation in the educational process and the following stages: propaedeutic-motivational, formative-innovative, experimentally-approbatively.

At the first, propaedeutic-motivational stage, the pedagogical condition of the creation of a research-oriented creative psychological climate in the educational process was realized. Its implementation was ensured through a dialogical creative style of pedagogical communication, creating a sublime inspired atmosphere of classes through enrichment with artistic impressions, demonstration of videos of masterclasses of outstanding singers and voice instructors, organization of debates and round tables discussing the importance of artistic-creative competence and its significance for creative singing-performing and pedagogical self-realization of future specialists, promoting the public image, achieving competitiveness, professional and personal success.

At the second, formative-innovative stage the second pedagogical condition was realized – ensuring the individualized and personalized trajectory of master degree

students' artistic-cognitive competence formation – and was carried out through establishing the system of educational tasks which were introduced based on interdisciplinary and intra-subject coordination of disciplines of artistic and professional singing nature, creation of a database of scientific and methodological sources, audio and video materials, a data bank on the technologies of artistic-cognitive activities, preparation of methodological recommendations for certain types of tasks, etc.

At the third, experimentally-approbatively stage the third pedagogical condition was introduced, that is the stimulation of future specialists to systematic approbation of acquired theoretical knowledge and practice-oriented elements of artistic-cognitive competence in innovative forms of educational-performing, creative-methodical, and singing pedagogical activity. Its implementation was ensured through the use of interactive technologies, in particular – role-playing games – “casting,” a performing competition to improve the evaluative and critical judgment of students; the use of cloud technologies and the exchange of information on individual and collective video projects created by the subjects, presentations, conducting classes in the form of rehearsals before the performance, “vocal casting,” fragments of lectures-concerts; use of piano accompaniment on the principle of “quasi-karaoke.”

The results of the implementation of Zhu Junruj's original method reflected the achievement of a high, independent-creative level in 20, 8% of master's students, and in 41, 9% – a sufficient, self-reproductive level, which exceeded the data of the summative assessment by 13,5% and 22,7 %. In the CG (control group), corresponding shifts were significantly lower: the achievement of the independent-creative level was determined in 13,5% of respondents within CG, self-reproductive – in 22,7%, i.e. increased by only 5% and by 3,9% accordingly. The results of comparative analysis of diagnostic data of the summative and final assessments of the formative experiment are confirmed by the method of mathematical statistics – Fisher ϕ^* criterion (Fisher angular transformation). Thus, the probability of the author's hypothesis was confirmed, which proved the effectiveness of the proposed method of formation of artistic-cognitive competence of future voice instructors using

innovative technologies and the feasibility of its implementation in the process of their preparation for professional singing activity.

Scientific novelty of the study is that for the first time the essence and structure of the phenomenon “artistic-cognitive competence of future voice instructors” are scientifically substantiated in the unity of motivational-personal, professional-gnostic, creative activity based, and reflexive-corrective components; the importance of the use of innovative technologies in the formation process of the studied phenomenon; a model of artistic-cognitive competence formation in master degree vocalists and a methodology containing methodological approaches have been developed, namely: paradigmatic competence based; crosscutting technological innovative, as well as individualized and personalized, and hermeneutic; pedagogical principles of organic complementarity of traditional and innovative technologies of artistic-cognitive competence formation in future voice instructors; systematic combination of individual, mini-group, and collective forms of artistic-cognitive activity; gradual growth of independence and creative activity in the process of artistic-cognitive activity; personal responsibility for the quality of professional self-realization in the process of artistic-cognitive competence formation; individualized variation of technologies of artistic-cognitive competence formation; dialectical unity of analytical-logical and intuitive-emotional ways of cognition of artistic content of vocal works; activation of creative-associative imagery; interdependence of artistic-performing and pedagogical interpretation of vocal works.

Pedagogical conditions are substantiated: establishing creative and research oriented psychological climate of the educational process; ensuring the individualized and personalized trajectory of the formation of artistic-cognitive competence; stimulating future professionals to systematically approbate the acquired theoretical knowledge and practice-oriented elements of artistic-cognitive competence in innovative forms of educational-performing, creative-methodical and vocal-pedagogical activity.

The essence of the concept “professional singing activity” and features of its manifestation in different types of education and teaching practice are *further defined*.

The methodology of preparing students in higher education for teaching singing in pedagogical universities is *further developed*.

Practical significance of the research results lies in the development of a criterion-diagnostic apparatus for measuring the levels of artistic-cognitive competence formation in future voice instructors; in the presented tiered characteristics of the formation of future voice instructors' artistic-cognitive competence; in the prospects of implementing in the practice of teaching professional music, in particular vocal disciplines the developed set of innovative technologies aimed at formation of artistic-cognitive competence of future voice instructors, the feasibility of applying the proposed methodology in the context of voice instructors' career enhancement, and in the process of self-education and self-development of professionals within the field at various qualification level.

Keywords: future voice instructor; artistic-cognitive competence; innovative technologies.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Zhu Yunrui, Koehn N. (2018). Methodological principles of increasing the cognitive activity of future voice instructors. *Scientific Bulletin of the National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. Pedagogical sciences.* № 6. Odessa, 60-65. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-10>
2. Zhu Yunrui. (2019). The essence of the concept "Cognitive activity of the future voice instructor" and its structure. *Topical issues of artistic education and upbringing: scientific publication* Sumy: FOP Tsyoma. Iss. 1-2 (13-14). 148-156. DOI 10.24139 / 978-617-7487-53-0 / 2019-01-02 / 148-156
3. Zhu Yunrui. (2019). Educational orientation of voice training of a future teacher of music. *Scientific notation. Series "Psychological and pedagogical sciences."*

Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Nizhyn: NDU. Named after M. Gogol, № 1. 90-96. DOI 10.31654 / 2663-4902-2019-PP-1-90-95.

4. Zhu Yunrui. (2020). Methods of identifying the levels of formation of cognitive activity in future voice instructors. *Pedagogics of creative personality formation in higher and general education schools*. № 72, Vol. 2. 155 –158. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-2.31>

Articles in scientific foreign journals

5. Zhu Yunrui. (2019) Pedagogical conditions for the formation of cognitive activity of future voice instructors. Hungary, September. *The scientific heritage No 39*, 24-26. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogical-conditions-of-future-singing-teachers-cognitive-activity-formation>
6. Zhu Yunrui. (2021). Implementation of innovative achievements of pedagogical science in the preparation of future vocal teachers (Впровадження інноваційних здобутків педагогічної науки в підготовку майбутніх викладачів вокалу). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (99)*, Issue: 252, 60-63.

Research works of the approbation character

7. Zhu Yunrui. (2016). The essence of the concept “artistic-cognitive competence” and the specifics of its manifestation in the education of master degree vocalists. *Materials and theses of the II International Conference of Young Scientists and Students “Music and Choreographic Education in the Context of Cultural Development of Society.”* Volume 1. (October 6-7, 2016). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, P. 116-118.
8. Zhu Yunrui. (2020). Practice of the artistic-cognitive competence formation and diagnostics of the levels of its development in future voice instructors. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, 62-68.

9. Zhu Yunrui, Yu Hengyuan, Cui Shiling (2020). Formation of cognitive activity of future teachers of music in voice training classes. V International Scientific and Practical Conference "Study of modern problems of civilization," Oslo, Norway. 350-354 p. DOI - 10.46299 / ISG.2020.II.V.
10. Zhu Yunrui (2021). The essence of the concept of "artistic and cognitive competence" and the specifics of its manifestation in the field of musical art. Collection of materials of the II All-Ukrainian scientific-practical conference of applicants for higher education and young scientists. Krivoy Rog: FO-P Marnichesko SV, 119-120.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ.....	2
ЗМІСТ	25
ВСТУП.....	27

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1. Сутність поняття художньо-пізнавальна компетентність майбутніх викладачів вищої школи	38
1.2. Специфіка і компонентна структура формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу	60
Висновки до першого розділу	79

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

2.1. Науково-методологічні засади впровадження інноваційних технологій у процес формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу	82
2.2. Педагогічні умови та інноваційні технології формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності	107
Висновки до другого розділу	133

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ НА ЗАСАДАХ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Діагностика рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності в майбутніх викладачів вокалу.....	135
---	-----

3.2. Зміст експериментальної роботи з формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу на засадах застосування інноваційних технологій.....	160
3.3. Порівняльний аналіз та інтерпретація результатів констатувального і прикінцевого діагностичних зрізів рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій	191
Висновки до третього розділу	204
ВИСНОВКИ	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	212
ДОДАТКИ.....	241

ВСТУП

Актуальність дослідження. Основою суспільно-історичного розвитку кожної нації є відродження та оновлення її культурно-освітнього потенціалу. В останні роки стрімко посилюється процес збагачення світового інформаційного поля, активізується процес обміну національно-культурними змістовними здобутками, та освітньо-технологічними винаходами, що викликало закономірну потребу в трансформації сучасної системи вищої освіти, посилення її ролі в озброєнні сучасних фахівців здатністю до засвоєння, інтеграції й подальшого розвитку різновекторних знань, їх адаптації до національної культурно-освітньої політики й вимог сучасного суспільства. Отже, актуалізуються важливі питання щодо якості й міри підготовленості фахівців нових генерацій до пізнавальної й перетворювальної діяльності та засвоєння ними сучасних засобів роботи в новому інформаційному полі в процесі самостійного творчого пошуку, спроможності забезпечувати максимальну самореалізацію майбутніх учителів.

Розвиток мистецької, зокрема – музичної освіти в Україні визначається в загальному контексті європейської інтеграції орієнтацією на докорінну зміну стратегії професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, орієнтованої на забезпечення суб'єктності всіх учасників освітнього процесу, посилення внутрішньої активності майбутніх фахівців, їх налаштованості на пізнання в умовах постійного оновлення змісту й організаційних форм професійної освіти. Ця стратегія підтверджена Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), документами Міністерства освіти і науки України (Закон про освіту (2017); «Про вищу освіту» (2014).

Східними з їх головними положеннями є і стратегічні завдання освіти в Китайській народній республіці, викладені в таких документах, як «Довгострокова програма КНР з реформ і розвитку освіти на 2010-2020 рр.», Державний план «Подвійний вищий клас» (2015), поставлені перед науковцями і практикаками завдання до 2050 року досягти рівня кращих світових освітніх закладів.

Отже, провідною доктриною розвитку освіти в обох країнах визнається забезпечення гармонічного розвитку особистості і її здатності до творчої самореалізації, інтелектуального і духовного збагаченні, шляхами забезпечення якої визнається незамінна роль мистецької освіти.

Важливим напрямом музичної педагогіки є підготовка викладачів у галузі вокального мистецтва, яке посідає важливе місце у соціокультурному житті суспільства. Однак, на відміну від активних перетворень, які відбуваються в різних галузях мистецької освіти, широка практика заняття вокалом, в силу низки причин, до цього часу залишається однією з найбільш «інерційних» галузей музичної педагогіки. Головним чинником такого стану об'єктивного характеру є феномен, який отримав в науковій літературі дефініцію «голосова конфронтація». Її сутність полягає в розбіжності між реальною якістю звучання співака і сприйняття ним свого голосу «зсередини». Крім того, значна частина студентів, починаючи свою підготовку до діяльності вчителя музичного мистецтва, володіє попередньо напрацьованими навичками звукоутворення, які далеко не завжди відповідають фонаційно-якісним нормам. Подолання існуючих недоліків вимагає постійного контролю з боку викладача, зусилля якого спрямовуються на перебудову м'язових почуттів співака-початківця і тим самим – на попередження перенавантаження і захворювання голосового апарату.

Все це пояснює, чому оцінно-контрольні та корекційні функції в роботі із співаками-початківцями беруть на себе викладачі: переважна більшість з них не дозволяє своїм студентам співати самостійно, поза заняттями, тобто – без педагогічного контролю і керівництва. Зрозуміло, що таке становище приводить до низької питомої ваги самостійності студентів на початковому етапі навчання, їхньої нездатності до якісного самоаналізу й корекції своїх співочих дій. У результаті в більшості з них виникає настанова на постійне керівництво своєю співацькою діяльністю з боку викладача і концертмейстера та формування стереотипів «послуху», позиції «відомого», що негативно впливає на весь процес їхньої вокально-навчальної й професійної діяльності.

До суб'єктивних чинників віднесено те, що викладачі з вокалу, які здебільшого отримали підготовку в мистецьких закладах вищої освіти, як правило, не володіють навичками самостійного (тобто – без допомоги концертмейстера) розучування музичних творів і не приділяють цьому питанню в процесі роботи із студентами належну увагу, що також суттєво знижує рівень художньо-пізнавальної компетентності останніх. Серед чинників суб'єктивного характеру – також перенесення часткою викладачів власного досвіду навчання співу на засадах репродуктивних методів і авторитарного стилю педагогічного керівництва, а також певна інфантильність здобувачів, підсилена низькою мотивацією щодо набуття конкурентоспроможності й професійного іміджу в якості вчителя музичного мистецтва, цінність досягнення яких береться під сумнів студентською молоддю в сучасних соціокультурних умовах.

Особливу складність становить підготовка тих майбутніх фахівців, які здобули музичну і співацьку базову підготовку в китайських освітніх закладах. Це пояснюється своєрідністю світоглядного й художньо-ментального характеру країн Сходу і Заходу, відсутністю в Китаї сталих традицій навчання вокалу європейського стилю, а також розбіжностями в музичній мові, вокально-виконавських традиціях, техніці інтонування, які тисячоліттями укорінювалися в свідомості китайського суспільства, впливаючи на національну вокально-виконавську та музично-освітню практику.

Сучасна мистецька педагогіка має значні здобутки в галузі підготовки викладачів вищих закладів освіти у сфері музичного мистецтва. Так, концептуальні питання філософсько-світоглядного рівня висвітлюють в своїх працях І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, В. Межуєв, К. Федорова та ін.; проблеми сутності мистецької, зокрема музичної педагогіки в підготовці студентів до викладацької діяльності дослідили Л. Масол, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька та ін. Питання підготовки майбутніх викладачів вокалу в різних аспектах розглянуті в працях В. Антонюк, Ван Чень, Л. Василенко, Н. Кьон, Є. Проворової, О. Стахевича, О. Стрихар, Л. Тоцької, W.R. Houston, R.V. Howsam, R Kurz, D. Bartram, D. Mertens та ін.

Активно досліджуються і питання стимуляції в майбутніх фахівців-вокалістів пізнавальної активності, самостійності мислення, творчого пошуку та готовності до фахового самовдосконалення, яким свої дослідження присвятили Лю Цзя, Г. Стасько, Н. Толстова, Тан Цземін, Цзян Хепін та ін. Окремі проблеми, пов'язані з розвитком художньо-образного сприйняття, формуванням мистецької рефлексії, набуттям художньо-інформаційної компетентності китайськими здобувачами в українських закладах вищої освіти розглядали Мен Ян, Сі Даофен, Сін Чжефу, У Іфан, Ху Маньлі, Чен Дін, Чжан Няньхуа та ін.

Натомість проблема формування художньо-пізнавальної компетентності у відомих нам працях до цього часу не знайшла всебічного висвітлення. Це зумовило наявність суперечностей:

- між ґрунтовністю теоретико-методологічної платформи художнього пізнання і недостатньою увагою до специфіки його прояву в діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін вищої школи;

- між потужними науковими здобутками в галузі методики вокальної підготовки здобувачів вищої музично-педагогічної освіти і недостатнім висвітленням питань підвищення в них художньо-пізнавальної компетентності під час оволодіння вокально-виконавською і вокально-педагогічною майстерністю;

- між потребою суспільства в осучасненні змісту підготовки викладачів вищої школи до навчання майбутніх учителів музичного мистецтва та відсутністю спеціальних досліджень в галузі формування в них художньо-пізнавальної компетентності на засадах застосування інноваційних технологій.

Зазначене зумовило обрання теми дослідження *«Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій»*.

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 № 8 від 26 січня 2017 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, теоретичній розробці й експериментальній перевірці методики формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій.

Для досягнення зазначеної мети було поставлено такі **завдання**:

1. Дослідити стан розробленості проблеми формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

2. Визначити структуру художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу і специфіку формування означеного феномену із застосуванням інноваційних технологій.

3. Розробити критеріально-діагностичний апарат щодо виявлення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності.

4. Обґрунтувати методичну модель формування в здобувачів закладів вищої музично-педагогічної освіти художньо-пізнавальної компетентності в процесі підготовки до викладання вокалу на засадах застосування інноваційних технологій.

5. Перевірити ефективність пропонованої в дослідженні методики формування у здобувачів художньо-пізнавальної компетентності на засадах застосування інноваційних технологій у процесі їх підготовки до викладання вокалу.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх викладачів вокалу закладів вищої освіти до вокально-фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу в закладах вищої освіти.

Методологічні засади дослідження становлять концептуальні положення в галузі філософії художньої освіти, загальної і мистецької психології, в яких осмислюються сутність і специфіка пізнавальної та художньо-пізнавальної діяльності, теоретико-методологічні засади і чинники формування художньо-пізнавальної компетентності, сутність інноваційних технологій як рухової сили розвитку творчої активності й самореалізації особистості в процесі сумісної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Теоретичною основою дослідження є основні положення науковців щодо сутності психічної активності як необхідного атрибуту існування і функціонування особистості на всіх рівнях її організації – від біологічного до суспільно-особистісного, – в різних історично, соціально, культурно-освітніх обставинах; базові положення теорії пізнавальної діяльності, в яких розглянуто основні форми активності людини (М. Бернштейн, М. Каган, О. Леонт'єв, Д. Ельконін), особливості пізнавальної діяльності як орієнтувальної основи сприймання й відношення до зовнішнього середовища (Ю. Бабанський, П. Гальперін), його властивостей як системи суспільно детермінованої предметної діяльності, що включає зовнішню, матеріальну, та внутрішню, психічну діяльність (Л. Виготський, С. Рубінштейн); дослідження пізнавально-навчальної активності студентів як необхідної умови розвитку їх особистісного й фахового розвитку, становлення високоосвіченого, інтелектуально розвиненого професіонала, здатного стати суб'єктом своєї діяльності та керувати власним розвитком з урахуванням загальнолюдських цінностей, вимог суспільства і власних інтересів (І. Зязюн, В. Кремень та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та узагальнення концептуальних положень у галузі філософії, культурології, мистецької психології, музикознавства для виявлення сутності і особливостей прояву художньо-пізнавальної компетентності здобувачів в умовах їхньої підготовки до вокально-викладацької діяльності; виокремлення компонентів, критеріїв і показників

оцінювання рівнів сформованості в магістрантів художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокально-викладацької діяльності; *емпіричні* – педагогічне спостереження, узагальнення оцінок незалежних експертів, анкетування, тестування, аудіо- та відео-документування, педагогічний експеримент (пілотний, констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи); *статистичні* методи – для обробки отриманих експериментальних даних, доведення статистичної вартісності показників діагностування та їх розбіжності під час першого і прикінцевого зрізів; визначення динаміки змін засобом порівняння даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах; здійснення їх якісного та кількісного аналізу.

Джерельна база дослідження. В роботі враховувалися результати досліджень, присвячені методам підвищення якості вокальних навичок майбутніх вчителів музики (Л. Тоцька, Чен Дін); їхньої вокальної компетентності (Лі Чуньпен, Є. Проворова, Ян Сяохан); формування готовності здобувачів до вокально-педагогічної діяльності (Н. Толстова, А. Філіпов); розвитку вокально-виконавського артистизму та сценічної культури (Л. Василенко, Ван Чень, Ван Цзяньшу, Ген Цзінхен); оволодіння вокально-методичним компонентом професійної підготовки (В. Антонюк, Л. Дмитрієв, Н. Овчаренко, О. Стахевич, О. Стрихар та ін.); застосування інновацій в галузі підготовки майбутніх викладачів вокалу (К. Лінклейтер (K. Linklaiter), Лю Цзя, Г. Падалка, Сет Ріггс (Seth Riggs), Г. Стасько, Ян Сяохан та ін.).

У процесі дослідження вивчались програмні матеріали, розроблені викладачами кафедри теорії музики й вокалу стосовно використання сучасних технічних засобів та інноваційних методичних прийомів у музично-навчальному процесі, а також узагальнювався власний досвід вокально-педагогічної практики з використанням сучасних інноваційних технологій.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса) та апробувалось у Національному педагогічному

університеті імені М. П. Драгоманова на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського і в Миколаївському національному педагогічному університеті імені В. О. Сухомлинського.

В експериментальній роботі взяли участь 64 студенти магістратури, які навчалися за фахом «вокал»; 32 з них було залучено до формувального експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано сутність і структуру феномену «художньо-пізнавальна компетентність майбутніх викладачів вокалу» в єдності мотиваційно-особистісного, фахово-гностичного, діяльнісно-творчого й рефлексивно-корекційного компонентів; значущість застосування інноваційних технологій у процесі формування досліджуваного феномену; розроблено методичну модель формування в магістрантів-вокалістів художньо-пізнавальної компетентності та методик, що містить методологічні підходи, а саме: парадигмальний – компетентнісний; наскрізний – інноваційно-технологічний, а також особистісно-персоналізований і герменевтичний; педагогічні принципи (органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності; системного поєднання індивідуальної, міні-групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності; поетапного зростання самостійності й творчої активності в процесі художньо-пізнавальної діяльності; особистої відповідальності за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності; індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності; діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів; – активізації мистецько-асоціативних уявлень; взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Обґрунтовано педагогічні умови: створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі; забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності;

стимулювання майбутніх фахівців до систематичної апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

Уточнено сутність поняття «вокально-фахова діяльність» та особливості її прояву в різних видах освіти й викладацької практики.

Подальшого розвитку набула методика підготовки здобувачів вищої освіти до викладання вокалу в педагогічних університетах.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні критеріально-діагностичного апарату визначення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності, який містить потребово-мобілізаційний критерій з показниками: міра налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність; усвідомлення значущості застосування інноваційних технологій з метою вдосконалення якості вокальної підготовки; міра сформованості особистісно-психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності; когнітивно-пошуковий критерій з показниками: міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі психолого-педагогічної освіти; міра самостійності у вдосконаленні фахових знань у мистецько-вокальній галузі; міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі методики викладання вокалу; креативно-продуктивний критерій з показниками: міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства; міра творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності; міра художньо-творчої продуктивності в процесі вокально-педагогічної діяльності; оцінно-самовдосконалювальний критерій з показниками: міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального мистецтва; міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства; міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-

практичної діяльності; у представлених рівневих характеристиках сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу; в перспективності впровадження в практику викладання музично-фахових, зокрема – вокальних дисциплін розробленого комплексу інноваційних технологій, спрямованих на формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Пропонована методика може застосуватися в умовах підвищення кваліфікації викладачів вокалу та у процесі самоосвіти й самовдосконалення фахівців даного профілю різного кваліфікаційного рівня.

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних положень роботи, доцільним добором діагностичних методів, відповідно меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки респондентів, застосуванням методів, адекватних предмету, меті й завданням дослідження, задіяних під час експериментальної перевірки висунутої гіпотези; впровадженням кількісного і якісного аналізу отриманих у процесі педагогічного експерименту даних, використанням методів математичної статистики та позитивними результатами, отриманих під час порівняльного аналізу діагностичних даних, отриманих під час констатувального та прикінцевого зрізів.

Матеріали дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження від 16.04.2021, №648/24/1); Миколаївського національного педагогічного університету імені В.О. Сухомлинського (акт про впровадження від 18.06.2021, № 01-12/25/566); Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (акт про впровадження від 21.05.2021, № 125).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дисертації обговорено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (Одеса, 2016, 2018, 2019, 2020), «Музичне мистецтво XXI століття: Історія, теорія, практика» (2019, Дрогобич), «Гуманістичні орієнтири

мистецької освіти» (2019, Київ), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019), «Study of modern problems of civilization». (Осло, Норвегія, 2020), на Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (Кривий Ріг, 2017), «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, 2021).

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» (2017-2020 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 10 публікаціях, 2 у співавторстві, з яких 4 статі у наукових фахових виданнях України, 2 – у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 4 – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає в доведенні знаущості особистісно-діяльнісного, художньо-герменевтичного та компетентнісного підходів для стимулювання пізнавальної активності студентів [1], обґрунтуванні необхідності освоєння майбутніми китайськими фахівцями в галузі музичної, зокрема – вокальної педагогіки сучасних методологічних і методичних інновацій [9].

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (298 найменувань, із них 22 – іноземними мовами) та 7 додатків на 13 сторінках. Робота містить 13 таблиць, 6 рисунків, що обіймають 6 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи – 252 сторінки, з яких основного тексту – 170 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1. Сутність поняття художньо-пізнавальна компетентність майбутніх викладачів вищої школи

Сучасні тенденції в галузі світового освітянського простору зорієнтовані на впровадження в цивілізаційний процес фундаментальних для суспільства цінностей і забезпечення умов для самореалізації особистості. У зв'язку з цим посилюється актуальність проблеми модернізації мистецької, зокрема – музичної освітньої системи, оновлення змісту й організаційних форм підготовки майбутніх фахівців – вчителів музичного мистецтва.

Особливого значення набуває вирішення цього завдання у вокально-освітній галузі, що пояснюється комплексом чинників, головними з яких вважаємо нестачу методичну розробленість питань, що стосуються застосування сучасних інноваційних технологій в процесі навчання співаків і традиційну перевагу у вокальній педагогіці емпіричних методів навчання співаків. Тому не дивно, що за даними В. Адольфа та Т. Ільїної, певний час для значної частки педагогічних кадрів типовими були інерційність мислення, нездатність здійснювати інноваційну діяльність, навіть явний або прихований опір інноваційним тенденціям, чинниками якого науковці визначили віковий ценз, професійне вигорання, інноваційну втому, високе педагогічне навантаження тощо [87, с. 48].

Ці дані корелюють також із спостереженнями науковців і практиків, які визначають, що прищеплення вокально-виконавських навичок майбутнім вчителям музичного мистецтва до цього часу відбувається, переважно, в репродуктивно-наслідувальний спосіб, на засадах узагальнення викладачем власного емпіричного досвіду. Цілком природним є перенесення молодими фахівцями такого стилю викладацької діяльності на подальший процес навчання

співу своїх вихованців, що породжує замкнене коло, розмикати яке слід саме під час підготовки фахівців вищої школи нової генерації.

Перебудова навчального процесу в даному напрямку потребувала відповідної переорієнтації викладачів-вокалістів щодо змісту й методів навчання студентів, способів пізнання й самовдосконалення в них професійної компетентності, відповідно сучасним вимогам мистецької педагогіки й практики. Ці завдання тісно пов'язані із посиленням уваги до набуття майбутніми фахівцями ерудиції в галузях філософії мистецтва, естетики, культурології, мистецтвознавства, усвідомлення актуальних тенденцій у розвитку світових культурно-мистецьких процесів, різних видів художньої, зокрема – музичної, вокальної діяльності та їх своєрідно-унікального прояву в творчості знаних митців і виконавців.

Суттєві зміни в даному становищі очікуються у зв'язку із введенням в українську систему їхньої підготовки дворівневої системи з визначенням вищого освітнього рівня як магістерського, завдяки чому здобувачі цього рівня отримують належну методологічну, психолого-педагогічну та всебічну фахову підготовку, а з цим – і здатність науково-обґрунтовано й свідомо застосовувати в своїй діяльності здобутки сучасної психолого-педагогічної науки, музичної психології й педагогіки, усвідомлювати принципи вдосконалення методики вокальної підготовки студентів з врахуванням інноваційних технологій та використовувати їх у своїй вокально-педагогічній практиці.

Важливим аспектом удосконалення вокально-фахової підготовки магістрантів є також збагачення їхніх знань у галузі музичної стилістики, здатності до особистісного й адекватного трактування художньо-образного змісту музичних творів різних культурно-історичних і національних традицій, творчих напрямків і течій. Ця проблема потребує особливої уваги в силу того, що досить довгий час мистецьке життя в Україні було штучно відірване від світових культурних процесів, що негативно відбилося на знаннях і досвіді переважної більшості музичних діячів країни. Варто зауважити, що ще більш складним є це становище в сучасному Китаї, культурна політика якого впродовж багатьох

тисячоліть спрямовувалась на розвиток національного мистецтва в умовах певної ізоляції від світових тенденцій.

Сьогодні це становище стрімко змінюється завдяки зростанню глобалізаційних процесів, інтернаціоналізації мистецько-освітнього простору і збагачення міжнародних музично-творчих контактів, можливості для студентської молоді навчатися в інокультурних умовах, брати участь у міжнародних фестивалях і конкурсах, зарубіжних концертах і оперних виставах. Зрозуміло, що участь у міжнародно-мистецькій діяльності ставить високі вимоги до музикантів щодо засвоєння світових виконавських традицій, відповідності якості підготовки молодих музикантів ustalеним в міжнародній практиці еталонним нормам. Їх набуття потребує від майбутніх фахівців активної й поглибленої художньо-пізнавальної діяльності, набуття досвіду застосування набутих знань і вмінь у власній практиці виконавства й викладання вокалу, здатності до сприйняття інновацій, їх творчого переосмислення й готовності до постійного фахового самовдосконалення.

При цьому процес підготовки фахівців нової генерації набуває цілеспрямованості, всебічності саме в межах компетентнісного підходу, який на цей час набув парадигмального значення для освітнього простору [279]. Цей факт пояснюється необхідністю переходу від знанієвої до компетентнісної моделі освіти, що передбачає її зорієнтованість на розвиток суб'єкта навчання, формування в нього особистої відповідальності за якість своєї діяльності й самореалізації, оволодіння емоційно-ціннісними орієнтирами, способами дій, досвідом самостійної й творчої діяльності, набуття розвиненої професійної рефлексії та здатності до самокорекції і постійного самовдосконалення (І. Зязюн [83], А. Хуторський [248], К. Bader [277] та ін.).

Отже, в понятті компетентності поєднуються інтелектуальна, діяльнісна і особистісна складові підготовки майбутнього фахівця, які у своїй цілісності мають забезпечити в майбутньому його ефективність у професійній діяльності, що орієнтує зміст і процес навчання на досягнення інтегрально-компетентнісного освітнього результату.

Науковці акцентують, що компетентність формується в процесі навчання, проте не витікає з нього безпосередньо, а виникає завдяки особистій позиції суб'єкта освіти, її ціннісно-моральному становленню до мети й завдань її набуття, прояву активності в процесі саморозвитку й самовдосконалення. Отримані в процесі освіти знання, уміння й навички мають забезпечувати здатність до їх застосування на практиці, тим самим перетворюючись в компетентність досвідченого фахівця (В. Болотов і В. Серіков [25], Л. Масол [142], О. Пометун [189], В. Сластьонін [219] та ін.). Саме з цієї точки зору студенти визначаються як здобувачі освіти, що підкреслює значущість їх суб'єктності, власної активності й цілеспрямованості в набутті певної кваліфікації.

Ми також суголосні з точкою зору таких науковців, як О. Гула [54], В. Луговий [130], А. Хуторський [246], Е. Shelton [291], які відзначають, що зміна парадигми сучасної освіти зі знанієвої на компетентнісну можлива тільки за умови використання новітніх технологій та методів і технологій навчання.

Ефективність застосування поняття компетентності в освітянській сфері зумовила його досить широке і розгалужене застосування: в дослідженнях висвітлюються питання професійної, інформаційної, комунікативної, творчої, соціальної та інших форм прояву компетентності. Під професійною компетентністю науковці розуміють інтегративну характеристику «...ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» (В. Лозовецька, Л. Лук'янова, Л. Козак [128]). Особлива увага звертається на те, що професійна компетентність включає в себе особистісні властивості, які виявляються в ціннісних орієнтаціях, мірі комунікативності й креативності. О. Ляшенко, Л. Лабінцева [133] також підкреслюють, що прояв особистісного компонента професійної компетентності пов'язаний із здатністю майбутнього фахівця до самостійного вибору власної стратегії професійної діяльності й самовдосконалення в мінливих соціокультурних умовах, які базуються на єдності інтелектуальної і діяльнісної

складових його підготовки до професійної діяльності, зорієнтованості змісту і процесу навчання на досягнення інтегрального освітнього результату.

Прояв компетентності фахівця в галузі мистецької освіти розглядається всебічно в різноманітних аспектах, відповідно освітньо-кваліфікаційній характеристиці викладача певного фаху, його виробничим функціям і типовим завданням діяльності. Загальним питанням професійної компетентності вчителя музичного мистецтва та формуванню її різних проявів присвячені наукові дослідження Л. Аристової [7], І. Барановської (16), І. Полубояриної [188], Є. Проворової [192], Цзян Хепіна [249] та ін. Узагальнюючи праці цих науковців, відзначимо, що найважливішими ознаками їх компетентності вважаються єдність морально-особистісних властивостей – спрямованості, умотивованості, відповідальності, зацікавленості в оволодінні даним видом діяльності, прояв розвинених спеціальних музичних здібностей, художньо-емоційних якостей, артистизму, що розкривається у володінням конкретними та інтегрованими музично-фаховими знаннями, навичками й творчими вміннями, володінні демократичним стилем педагогічного поведіння, діалогічно-творчими засобами спілкування. Ці властивості, утворюючи цілісну якість особистості, зумовлюють досягнення нею практичної успішності та самовдосконалення своєї діяльності в галузі музичного мистецтва.

Активно досліджуються і питання прояву компетентнісного підходу в процесі аналізу окремих складників підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Так, специфіку прояву компетентності у процесі професійно-концертмейстерської діяльності викладача-музиканта досліджують Т. Карпенко, М. Печенюк [93], сутність вокально-хорової компетентності розглянуто в працях О. Попкова [191], оркестрово-методичну компетентність висвітлено в статтях Т. Пляченко [187], музично-ритмічну компетентність майбутніх учителів музики і хореографії дослідив Ван Юаньсінь [34], проблему набуття викладачами компетентності як умови забезпечення професійної самореалізації розглядає С. Грозан [53] тощо.

Найбільш цікавим з погляду дотичності темі нашої роботи є дисертаційне дослідження Чжан Нянхуа, який вивчав проблему формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв і зазначив, що «...поняття «художньо-інформаційна компетентність майбутніх учителів музики» не відноситься до числа достатньо розроблених у вітчизняній психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі» [251, с. 6]. Під художньо-інформаційною компетентністю автор розуміє складне особистісне утворення, яке інтегрує в собі кооперативну, комунікативну, особистісну, когнітивну, рефлексивну, творчу компетенції, що базується на мікропроцесорній інформаційній техніці і має сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість успішної професійно-педагогічної діяльності, підготовку майбутніх учителів музики до роботи з учнями та створення максимально сприятливих умов для практичної підготовки студентів до фахової діяльності. Здобуття цього різновиду компетентності «..дозволяє особистості визначити, ідентифікувати та розв'язати, незалежно від контексту, проблеми, що характерні для художньо-музичної діяльності» [251, с.7]. Автор дослідження також зазначає, що інформаційна компетентність майбутнього вчителя музики передбачає високий рівень наукового мислення і здатність до організації самостійної інформаційної діяльності.

З цього погляду введення поняття «художньо-пізнавальна компетентність» охоплює більш широке коло педагогічних феноменів, зачіпляючи різні види діяльності майбутніх викладачів вокалу – як суто пізнавального, так і діяльнісно-практичного, різного за змістом і спрямуванням характеру.

Обґрунтування сутності поняття «художньо-пізнавальна компетентність» потребує розгляду того, яким чином потрактовуються дефініції «пізнання», «художнє пізнання», «художньо-пізнавальна діяльність» і виявлення специфіки означеного феномену та особливостей його прояву в галузі музичного, зокрема – вокального мистецтва.

У визначенні сутності категорії «пізнання» виходимо з того, що у філософському сенсі під нею розуміють суспільно-історичний процес діяльності

людини, спрямованої на пристосування й адаптацію до середовища у процесі спостереження, сприйняття та усвідомлення сутності отриманої інформації, набуття знань, завдяки чому відбувається процес узагальнення й опосередкованого відображення дійсності (О. Данильян, О. Дзьобань [59, с.154]). Ґрунтуючись на інформації сенсорно-почуттєвого характеру та інтуїтивно-емоційних реакціях, отримана інформація усвідомлюється й узагальнюється в інтелектуальних діях, в результаті чого в індивіда формується здатність не тільки безпосередньо сприймати й спостерігати певні феномені, а й аналізувати їх та пов'язувати з попередньо набутим досвідом, усвідомлювати сутність явищ, недоступну до сприйняття за допомогою органів чуття.

Аналіз різних способів пізнавальної діяльності дозволяє виділити в найбільш загальній формі три її головних різновиди, які визначають науковці, а саме – матеріально-практичний, духовно-теоретичний та духовно-практичний способи пізнання дійсності (Т. Количева [101]). Між цими видами пізнання є спільні риси та суттєві розбіжності. Споріднює їх те, що об'єктом аналізу й вивчення є існуюча дійсність, яка проявляється в зовнішньому, об'єктивно існуючому предметному, соціальному середовищі, у «внутрішньому» суб'єктно-особистісному прояву. Ізоморфні цим пізнавальним процесам і властиві їм функції, які полягають у виявленні й осягненні закономірностей розвитку тих феноменів, які стають об'єктом спостереження й вивчення [258].

Істотні відмінності між зазначеними різновидами пізнавальної діяльності проявляються у формі, характері та способах її реалізації. Так, досвід матеріально-практичної форми пізнання набувається у процесі безпосереднього спостереження й операційних або візуальних діях; він ґрунтується на предметному типі мислення й набутті навичок формування образу конкретної ситуації як часткового прояву загальної картини світу. Цінність матеріально-практичного способу пізнання визнається з погляду його життєвої багатомірності, яка реалізується в безпосередньому контакті особистості з різноманітними явищами й об'єктами дійсності і становить підґрунтя набуття ним досвіду, практичних вмій, а також знань переважно репродуктивного характеру [89].

Додамо, що за певних умов матеріально-практична форма пізнання стає основою і для опанування особистістю практично-творчих видів діяльності.

Духовно-теоретичний вид діяльності науковці пов'язують з процесами інтелектуальної обробки отриманої інформації, її цілеспрямованого аналізу, класифікації, систематизації, узагальнення, висуванні пропозицій, оперуванням абстрактними поняттями тощо. Цей різновид пізнавальної діяльності характеризується об'єктивним, поза-особистісним, всезагальним характером і ґрунтується на розвиненому теоретичному мисленні; його головною особливістю вважають забезпечення орієнтування суб'єкта в навколишньому світі та організацію діяльності на основі встановлення причино-наслідувальних зв'язків і відносин між явищами різного порядку, що передбачає володіння знаково-символічними засобами мисленнєвої діяльності (О. Данильян, Л. Дзьобань [59]).

Головними функціями духовно-теоретичного способу пізнання, за В. Берковим, є «...вироблення та систематизація об'єктивних знань про дійсність», які виникають в результаті взаємодії з такими формами пізнання, як «...практичне освоєння світу, художнє пізнання, філософія та релігія», натомість з найбільшою повнотою духовно-теоретичний спосіб пізнання реалізується в процесі наукових пошуків [19, с. 12].

Третій різновид пізнавальної діяльності – духовно-практичний, нерозривно пов'язаний з культурними надбаннями цивілізації і її духовною культурою; він становить особливий спосіб освоєння, збереження та передачі наступним поколінням знань щодо закономірностей, які діють у природі, суспільстві, індивідуальних взаєминах. За класифікацією М. Кагана, духовно-практичне пізнання з найбільшою повнотою реалізується в мистецтві, яке посідає за своїм характером, змістом і формами «проміжне місце» між практично-пізнавальним і науково-пізнавальним видами діяльності. Таке визначення пояснюється тим, що мистецькі феномени створюються і сприймаються в сенсорно-конкретних формах в процесі музичної, рухово-пластичної, зображальної діяльності, натомість з необхідністю поєднуються з інтелектуальним осмисленням, оперуванням мисленнєвими узагальненнями [88]. Тим самим духовно-практичний спосіб

пізнання, відображаючи в художній формі через створені узагальнені образи навколишньої дійсності, відбиває в конкретно-почуттєвій формі суб'єктивну картину об'єктивного світу.

Характерною ознакою художньо-пізнавальної діяльності науковець вважає його синкретичну природу, невіддільність різноманітних психічних механізмів, покликаних обслуговувати різні види діяльності – мислення, переживання, уяву, потребу спілкування. Саме такий психічний синкретизм, на думку М. Кагана [89], відрізняє художньо-творчу спрямованість особистості та, додамо – і його реципієнтів. Адже, «оперуючи» ідеальними образами в уявному просторі та часі, мистецький твір, за висловом Л. Виготського, «втягує» слухача (або глядача) в емоційно-динамічне дійство й співпереживання, стаючи завдяки цьому суб'єктом творчої уяви, фантазії, роздумів, внутрішньої переробки отриманої інформації [41].

Особливістю художньої творчості науковців визначають і те, художній образ є результатом узагальнення конкретно-чуттєвих уявлень, злиттям переживань й понять, поєднання конкретно-чуттєвих, індивідуальних риси та ідеальних уявлень (О. Лілов [120], М. Каган [89]). Відповідно визначенню Г.Ф. Гегеля, «...чуттєві образи і знаки виступають у мистецтві не тільки заради себе і свого безпосереднього виявлення, а з тим, щоб у цій формі задовольнити вищі духовні інтереси, бо вони мають здатність пробудити і торкнутися всіх глибин свідомості і викликати їх відгук у душі» [43, с. 123].

Звернемо також увагу на працю С. Раппопорта «От художника к зрителю», в якій він відзначав, що «...корінне розходження між роботою вченого (скажімо, соціолога або психолога) і художника, полягає в тому, що перший може з легкістю пояснити відносини, характерні для певної групи людей або навіть однієї людини. Натомість художник спонукає свого глядача, слухача, читача пережити ці відносини – внутрішньо, органічно, всією суттю особистості прийняти або відкинути їх. У такий спосіб йде процес опанування цими відносинами. У цьому й полягає різниця між науковим і художнім описом (зображенням) будь-якої

достовірної події: у першому випадку читач (глядач) спостерігає її з боку, як факт чужого життя; у другому – переживає, як факт власного життя» [200, с.40].

Отже, в мистецькій діяльності нерозривно пов'язані відбиття об'єктивної реальності в свідомості особистості та її самовираження як суб'єкта художньої творчості: в центрі художньо-пізнавальної діяльності лежить суб'єктивна картина об'єктивного світу, яка реалізується в естетичній, конкретно-почуттєвій формі, в системі художніх образів, яким властиві багатозначність і відкритість. За влучним і містким вираженням Хосе Ортега-і-Гассета, «Ремесло художника полягає саме в тому, щоб, узявши крихітній шматочок реальності: який-небудь пейзаж, якусь фігуру, якісь звуки, якісь слова – заставить їх виражати увесь інший світ» [172, с. 337].

Зрозуміло, що особливості художнього образу визначаються матеріалом, яким він відтворюється, способами його організації, відрізняючись, наприклад, зображальною наочністю (живопис, скульптура), звуковою природою (музика), синкретизмом з її рухово-наочною образністю і зв'язком з музично-емоційною виразністю (хореографія, балет) тощо. Однак кожному з них властиві і спільні, узагальнені риси, до яких науковці відносять узагальненість способу відображення дійсності через її особистісне сприйняття й ціннісне, емоційно-суб'єктивне ставлення, єдність конкретно-сенсорної форми та художньо-образного змісту, специфіку художніх емоцій, організованих у певній логіці й динаміці розвитку тощо.

Звернемо увагу також на те, що художні емоції характеризуються певними відмінностями від емоцій повсякденних, побутових. Художнім емоціям властиві загальнолюдська, узагальнена значущість, переважно – позитивно-катарсичний (у розумінні катарсису як розв'язання художньо-емоційної наруги) фон художніх переживань, структурованість та цілеспрямований динамічний розвиток, запрограмований автором твору. Завдяки осмисленню логіки їх розвитку, усвідомленню способів активізації художніх емоцій мистецькими засобами і досягається єдність емоційних переживань і когнітивних операцій, доступних

сприйняттю самих різних національно-культурних суспільств та особистостей різних психотипів.

З цього приводу варто згадати вислів М. Бахтіна, який писав, що твори мистецтва можуть з роками не тільки не втрачати своєї художньої цінності, а навпаки, набувати ще більшої значущості, завдяки збагаченню новими символами; саме тому художні твори, за його висловом, живуть у віках впродовж значного часу, при чому – найбільш художньо досконалі й цінні – нерідко більш інтенсивним і повним життям, чим а епоху їх створення [15, с. 331]. Відтак, саме завдяки цій властивості мистецтва у його «продуктах» відбивається, відтворюється світогляд різних епох і національних культур, що й стає підґрунтям духовного порозуміння і зближення різних народів і творчих особистостей.

Відзначають науковці й те, що, хоча художньо-творча діяльність конкретної особи має підґрунтя в історико-культурному досвіді людства, сутність її полягає у відтворенні особистісного, унікального індивідуально-почуттєвого досвіду автора твору, яке реалізується завдяки його здатності до переживання-спостереження, оперування художньо-образними уявленнями і структурами, організованими відповідно закономірностям певного роду мистецької дійсності. Не менш важливим є і визнання того, що пізнання й відтворення художньо-образного змісту мистецьких творів відбувається завдяки сформованій особистості потреби залучатися до світу художніх емоцій, естетико-гедоністичних вражень і переживань, набувати нових знань, інтелектуальних та практичних умінь.

Отже, як засвідчують науковці, за своєю ідеальною формою, структурованістю, логічністю та оперуванням художньо-образними уявленнями, мистецько-пізнавальна діяльність наближається до наукового способу пізнання. Натомість істотними є відмінні риси об'єкта пізнання: в його центрі лежить суб'єктивна картина об'єктивного світу, реалізована в естетичній, конкретно-почуттєвій формі, в системі художніх образів, яким властиві багатозначність і відкритість. Саме в художньому образі об'єктивуються оцінка митцем оточуючої дійсності, світового простору та особистих внутрішніх станів, зливається

об'єктивне й суб'єктивне, матеріальне і духовне, конкретне і уявно-узагальнене, емоційно-інтуїтивне та інтелектуально-опосередковане. Художній образ, стаючи квінтесенцією художнього уявлення, мислення і пізнання дійсності мистецькими засобами, надає пізнавальному процесу цілісності, досягнутої в результаті поєднання естетичного, емоційно-сугестивного, художньо-духовного та інтелектуального складників буття мистецьких творів.

Врахування зазначеного дозволяє під художньо-пізнавальною компетентністю розуміти інтегративно-цілісну властивість особистості, утворену завдяки її інтенції до художньо-пізнавальної діяльності, спроможності особистісно-адекватно сприймати художньо-образний зміст мистецьких феноменів та здатності застосувати набуту ерудицію, художньо-пізнавальні навички й уміння в різних видах мистецької діяльності.

Розглянемо, в чому проявляється своєрідність художньо-пізнавальної компетентності в галузі музичного і, зокрема, вокального мистецтва.

Досліджуючи специфіку пізнання в музичній галузі, науковці звертають увагу на специфічність об'єкту пізнавальної діяльності, тобто – аудіального, складно організованого феномену, в якому художній зміст втілюється через систему багатозначних художньо-звукових явищ. Властива музичному мистецтву гносеологічна функція визначається (поряд з емоційно-виразною, комунікативною, і гедоністичною), однією з провідних, але її реалізація, на відміну від наукового й практичного різновидів пізнання вирізняється певною своєрідністю.

Л. Бочкар'єв акцентує, що музичне мистецтво «...займає особливе місце серед інших мистецтв, перш за все, завдяки незвичайним, унікальним, високим ступеням узагальнення своєї мови. Якщо художні засоби інших мистецтв мають життєві аналоги, музичний предмет може функціонувати лише в системі музично-слухової діяльності» [29, с.59].

Варто навести і думку Л. Мазеля щодо того, музика, як і інші різновиди мистецтва, звертаються до людської особистості «...у всій її повноті, впливаючи на різні «поверхи» психіки – на емоції і на інтелект, на глибини підсвідомості і

вершини свідомості». Науковець також наголошує, що музика, маючи своїм матеріалом тільки звуки, що сприймаються через орган слуху, тим не менше, впливає на весь організм, на психіку людини в її цілісності і неподільності, відтворює її для самої себе в єдності минулого і сьогодення, у відчутті всього багатства її творчих сил і життєвих проявів [135, с. 15-16].

Головним атрибутом музичного мистецтва є його інтонаційна природа, яка втілюється в реальному музичному творі в єдності взаємопов'язаних компонентів: мелодичного руху (в єдності ладовисотного й темпо-метроритмового складників), гармонічної, поліфонічної фактури, динамічної інтенсивності звучання, тембрових якостей, артикуляційних особливостей. Саме інтонація (від лат. *Intonatio* – голосно вимовляю) є важливим засобом утілення художнього сенсу музичного висловлювання та виявлення його сенсу слухачами. Ця особливість втілюється у визначенні засновником теорії інтонації Б. Асаф'євим музичного мистецтва як мистецтва «інтонованого сенсу», що тим самим підкреслює значущість інтонаційно-виразної природи музичного мистецтва як джерела музичного мислення, сприйняття музичної «тканини» як імпульсу до музично-розумових дій, рефлексії й осмислення [10].

Діяльність пізнання в музичній галузі, здійснюється відповідно до прошарків і компонентів художнього образу: сенсорно-почуттєвого, емоційного, інтелектуального; пізнавальний процес стосується осягнення реципієнтом як сприйнятих музичних феноменів, так і рефлексивної свідомості, власних почуттів і переживань, пов'язаних з осмисленням сприйнятої художньої інформації. Г.В.Ф. Гегель зазначив, що «...музика не може виражати почуття у вигляді природних вибухів пристрастей, а повинна наповнити почуттям потік звуків, розроблений в їх певних співвідношеннях». Цю особливість мистецької діяльності філософ визначив як «мислення в образах», в якому образ стоїть «посередині між безпосередньою чуттєвістю і думкою, що належить сфері ідеального» [43, с. 278].

Більшість науковців наголошує на тому, що єдність цих видів пізнання реалізується за умов загального домінування емоційно-образного компонента музичного враження над абстрактно-логічним (О. Горбенко [50], М. Каган [89,

Т. Количева [101]). При цьому проникнення у виразно-смісловий контекст інтонації з одночасним осмисленням логічної організації звукових структур є необхідною умовою музичного мислення, виявлення глибинного змісту художніх образів, які вбирають в себе діалектичну суперечність творчих ідей мистця. Такі виразні засоби музичної мови як темп, динаміка, форма, кульмінації нерозривно пов'язані з логікою художнього і емоційно-образного змісту, його розкриття завдяки розвиненому художньому мисленню.

Головну роль у цьому процесі відіграє художній образ, в якому поєднуються зовнішньо-перцептивна форма і внутрішньо-глибинний сенс. Сприйняття художнього образу, на відміну від засвоєння простих знань, потребує серйозної внутрішньої роботи й відповідної готовності до переживання, усвідомлення й пізнання сутності художніх образів, закладених в творі. Як зазначав В. Зінченко, для того, щоб засвоїти ідею, прийняти її, не потрібно ні великого розуму, ні великих зусиль. Образ засвоїти не можна. Його треба побудувати, а це не тільки велика праця, ще потрібні здібності [81].

На роль логічного компонента в об'єктивації музичного мистецтва звертають увагу такі науковці, як М. Арановський [6], Б. Асаф'єв [9; 10], О. Сохор [220], С. Шип [265] та ін., в працях яких відзначається, що саме завдяки певній обробці, структуруванню звукового матеріалу, виникає музична мова та відбувається специфічне за своєю художньо-образною й інтонаційною сутністю музичне дійство, а «...осмислення конструктивно-логічної організації звукового матеріалу стає вищою формою відображення музичних явищ в свідомості особистості» [9, 222].

В. Медушевський також підкреслював значущість розвиненого музичного мислення у вихованні почуттів і вдосконаленні духовного світу людини, вважаючи його різновидом активного цілеспрямованого пізнання, в якому всі види музичної діяльності керуються та регулюються художніми закономірностями, зокрема музичною свідомістю й мисленням [146].

У сучасній музичній психології музичне мислення визначається як відображення дійсності засобами узагальнених музичних образів, здатність

подумки оперувати елементами музичної мови. При цьому музична грамотність, знання щодо закономірностей організації музичної мови є необхідним підґрунтям музичного мислення, але не адекватні йому. З цього погляду важливо усвідомлювати, що знання відіграють важливу роль у здійсненні мисленнєвих операцій, однак їх формування неодмінно базується на слухових образах, їх диференціації та емоційному переживанні фонічного й ладово-метроритмового руху.

Нам імпонує визначення С. Шипом музичного мислення, під яким розуміється «...складний вид активності людини, що включає всі відомі сучасній науці рівні і «механізми» свідомості: починаючи від елементарних рефлексій органів сприйняття, базових емоцій і мотивів до високорозвинених наочних уявлень, емоційно забарвлених понять, установок, інтересів і цінностей духу» [265, 258]. Отже, розвинене музичне мислення стає запорукою усвідомлення художнього сенсу музичного твору в логіці його розгортання, осмислення сутності художньо-образного змісту, усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між мовленнєво-виразними засобами, задумом композитора і художньо-виконавськими прийомами.

Визначаючи (слідом за М. Арановським [9], Л. Дисом [160], С. Шипом [265]), музичне мислення як специфічний вид прояву свідомості в творенні й сприйнятті музичних творів, акцентуємо увагу на його мовленнєвому компоненті. У спеціальній літературі наголошується на нерозривності існування мови і мислення, що неоднозначно засвідчено у ствердженні С. Рубінштейна стосовно того, що як немає мови без мислення, так не буває і мислення без мови [206].

Виявлення особливостей музично-мовленнєвого складника у створенні художнього сенсу твору відбувається в процесі засвоєння й усвідомлення особистістю закономірностей і принципів організації музичної мови, семантики окремих компонентів, що уможливорює їх індивідуалізоване трактування в можливих межах неоднозначного «прочитання» музичного тексту та реконструкції художнього образу (Л. Мазель [135], Є. Назайкінській [164], С. Раппопорт [200] та ін.). Звідси безумовної значущості набуває розвинення у

реципієнта музично-сенсорних здібностей, диференційованого сприйняття, їх узагальнення в поняттях, знаннях, їх реалізації в типових мисленнєвих операціях – порівнянні, аналізі музичних феноменів та їх підведення під поняття, здійснення узагальнень, умовиводів тощо. З цього виходить, що сформованість художнього, а в нашому випадку – музичного мислення – є безумовною ознакою музично-пізнавальної компетентності.

Отже, художньо-пізнавальна діяльність, спрямована на досягнення музичного феномену, здійснюється в єдності переживання логіки розвитку ідеального, почуттєво-емоційного компоненту та диференційовано-усвідомленого сприйняття його матеріально-звукової, мовленнєвої структури в їх єдності й взаємозалежності; вона невід’ємна від здатності реципієнта до музичного мислення як способу пізнання багатостороннього і багаторівневого за способом організації музичного феномену.

Цілеспрямований розвиток музичних здібностей, набуття музичної ерудованості, досвіду інтерпретації та виконання музичних творів стають підґрунтям їх реалізації в процесі підготовки музично-викладацьких кадрів і тим самим – формуванню в них художньо-пізнавальної компетентності, яка реалізується в різних формах професійної діяльності: сприйнятті-пізнанні, пізнанні-інтерпретації, пізнанні, яке забезпечує виконавський процес, пізнанні, результати якого стають підґрунтям мистецько-педагогічної діяльності.

В галузі музичного мистецтва художньо-пізнавальна компетентність проявляється у сформованій потребі індивіда щодо пізнання музичних явищ і феноменів, здатності до глибокого усвідомлення специфіки музичного мистецтва й особливостей вираження художньо-образного сенсу в музичних творах різних історичних епох, стилів і творчих напрямів, в спроможності реалізувати свої знання і уміння у виконавстві, викладанні, в науково-методичній роботі.

Варто також звернути увагу на те, що художньо-пізнавальний компонент є атрибутом всякого роду музичної діяльності: у сприйнятті – у його найпростіших і складних, інтерпретаційно-осмислених формах; у виконавстві, першим кроком якого є усвідомлення й «розкодування» інформації, закладеної і зафіксованої в

музичному творі композитором в знаково-символічній формі; у творенні, яке базується на використанні раніше сприйнятого, переплавленого в уяві музиканта завдяки творчій фантазії, здатності до варіативного комбінування, переосмислення й музичного мислення (Чжоу Лі [254], Чжан Яньфен [255]).

Отже, прояв художньо-пізнавальної компетентності в галузі музичного мистецтва визначимо як інтегративно-цілісну властивість, утворену завдяки внутрішній потребі особистості в пізнанні розмаїття феноменів музичного мистецтва, здатності до адекватного перцептивно-емоційного й інтелектуально-свідомого сприйняття і трактування музичних творів на засадах набутих знань, навичок і умінь музично-пізнавального спрямування та їх застосування в різних видах музичної діяльності – сприйнятті, виконавстві, викладанні, науково-методичній творчості.

Розглянемо, яким чином художньо-пізнавальна компетентність проявляється у зазначених видах діяльності майбутніх викладачів вищої школи в галузі музичного мистецтва.

Передусім зазначимо, що специфіка художнього пізнання в галузі музичного мистецтва зумовлена особливостями його «звукового матеріалу» та засобів його організації – ладової, метроритмової, структурної тощо, на різних рівнях прояву – композиційно-формотворчому, синтаксично-процесуальному, мовно-виразному – інтонаційному.

Суттєвим є і те, що, на відміну від більшості інших видів художньої діяльності, музичне мистецтво характеризується дистанційними властивостями, що зумовлює його здатність «втягувати» в процес сприйняття й емоційного співпереживання присутніх, незалежно від їх бажання/небажання, і тим самим впливати на перебіг психофізіологічних процесів, емоційних станів та характеру поведінки й спілкування.

Звернемося більш докладно до розгляду особливостей сприйняття-пізнання в галузі музичного мистецтва.

Формуванню здатності до музичного сприйняття в науковій думці приділено суттєву увагу, що пояснюється тим, що сприйняття – це базовий вид

діяльності, на якому ґрунтуються інші різновиди – виконавство, творчість, освітньо-виховні процеси в галузі музичного мистецтва тощо. О. Рудницька характеризує музичне сприйняття як діяльність, процес і результат якої детермінований системою музично-перцептивних й інтелектуальних здібностей і умінь, що формуються й удосконалюються за певними етапами [205, 288].

Відповідно цим уявленням, на першому етапі найбільш важливою є здатність слухача виокремлювати певні образи, стежити за їхнім розвитком та об'єднувати процесуально-слухові уявлення в цілісне почуттєво-інтелектуальне враження. Акцентуємо, що на ранньому етапі головну роль відіграє сприйняття мелодії як найбільш емоційно-виразного, динамічного конструкту. Цей факт доведено в дослідженнях А. Костюка, який експериментальним шляхом продемонстрував, що увага невідготовлених слухачів концентрується саме на розвитку мелодичної лінії, а з переходом до розвивальних епізодів увага реципієнтів суттєво знижується [106].

Важливо також враховувати і силу безпосереднього впливу, який здійснюють на слухача метроритмова організація музичного руху, динаміка, артикуляція, тембр тощо. Їх адекватне сприйняття дає можливість цілісного сприйняття, якість якого підвищується за умов здатності до їх диференціації та засвоєння-впізнання інтонаційно-виразних комплексів. Наявність конкретних і узагальнених слухових образів викликає феномен апперцепції, тобто упередженого уявлення щодо наступного розвитку музичної тканини, активного руху до впізнання, що тим самим полегшує сприйняття музичного твору або вносить момент несподіванки, емоційної напруги, якщо очікування не збігаються з задумом його автора. Цю особливість музичного сприйняття-пізнання Г. Панкевич пов'язує із специфікою структури сприймання музичних творів, зрозумілу як поєднання і взаємозв'язок реального, безпосередньо-миттєвого, минулого, що відбувається у порівнянні з уже почутим і майбутнього, яке проявляється як передбачення подальшого музичного розвитку. Володіння цими структурними елементами сприяє, на думку автора, виникненню цілісного уявлення як якісно нового завершального етапу сприймання [181, с. 194].

О. Рудницька визначає, що досягнення достатнього ступеня розвитку музичного сприйняття дозволяє слухачеві піднятися на наступну сходину, яка стосується його здатності до засвоєння жанрово-стильового багатства музичної творчості, спроможності порівнювати музичні твори між собою та проводити паралелі з різними явищами художньої культури, застосувати знання історико-культурного контексту, що в цілому, на думку вченої, забезпечує свідому об'єктивацію суб'єктивного музичного образу [205].

Доцільно також звернути увагу на те, що «...сприймаючи музику, ми весь час передбачаємо розвиток музично-звукової форми» (С. Шип [265, с. 269], яке в музичній психології визначається як апперцепція, тобто здатність до передчуття логіки тяжіння неусталених тонів в усталені, руху звуків у секвенціях тощо. У зв'язку з цим С. Шип зауважує, що досвідчений слухач уявляє тони, мотиви, акорди, цілі фрази, спираючись на психологічний механізм імовірного розрахунку. Саме цей механізм науковець вважає способом забезпечення зв'язності звукових подій, проявом логіки музичної мови. Автор також наголошує, що розподіл в структурі музичного тексту елементів, що мають різну ймовірність появи, відіграє суттєву роль як засіб виразності, який «...дозволяє моделювати різні відтінки психологічного стану очікування (задоволеного, відстроченого або обманутого)» [266, с. 269]. Зазначене свідчить про наявність тісного злиття сенсорного, емоційного й інтелектуального компонентів музичного сприйняття, значущість музичного досвіду й ерудованості, розвинених музично-слухових та емоційних здібностей.

В. Белобородова, Г. Рігіна, Ю. Алієв також відносять до структурних компонентів музичного сприймання емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості [17, 20]. Названі компоненти вважаються необхідними компонентами музичного сприймання, вони складають його психологічний механізм і не можуть бути виключені з реального процесу без шкоди для адекватності процесу сприймання.

Узагальнюючи, зазначимо, що якість художньо-пізнавальної компетентності в галузі музичного сприйняття залежить від пізнавально-

художньої активності, художньої освіченості особистості, міри розвитку музичних здібностей, повноти досвіду свідомого сприйняття музичних творів та творів інших видів мистецтва, який впливає на якість емоційно-естетичних і художньо-образних асоціацій.

Розглянемо тепер особливості прояву художньо-пізнавальної компетентності, властиві виконавській формі музичної діяльності. Виконавство розглядається в науковому середовищі як проміжна форма творчої комунікації між автором твору та слухачами, яка ґрунтується на засадах свідомого «розкодування» виконавцем інформації, закладеної і зафіксованої в музичному тексті композитором у знаково-символічній формі та її особистої, змістово-художньої інтерпретації.

Зрозуміло, що для того, щоб усвідомити й реконструювати авторську ідею, майбутньому виконавцю потрібно глибоко й всебічно проникнути в сутність його творчого задуму. Цей процес відбувається на засадах і завдяки аналізу й осмисленню мовленнєвих, структурних особливостей твору, прояву уваги до авторських позначень – темпу, штрихів, особливих ремарок щодо характеру (легко, бадьоро, з ніжністю тощо), які спрямовують увагу майбутнього виконавця певним чином і дозволяють йому припустити, які засоби виразності будуть в найбільшій мірі відповідати закладеним в музичному тексті художнім образам. Виконавець має мати також досить повне уявлення і щодо історико-культурного середовища, в якому діяв композитор, панівних естетичних і художніх уявлень того часу, поза чим неможливо усвідомлювати особливості його стилю й індивідуальності.

Поглиблення знань цього роду сприятиме і розвитку у виконавця художнього смаку, допоможе йому виробити власну інтерпретаційну концепцію, а з цим – і сформулювати слухові уявлення щодо її ідеальної реалізації, винайти відповідні засоби їх утілення засобами виконавської виразності. Завдяки цьому засвоєні знання й навички, втілюючись у практичних видах фахової діяльності, набувають значущості художньо-пізнавальної компетентності. У свою чергу, сформованість зазначеного феномену стає запорукою подальшого адекватного

аналізу й інтерпретації музичних творів, глибокого сприйняття художнього сенсу музичних творів, переплавленого через індивідуальність виконавця, його творчу уяву і фантазію.

Конкретний прояв художньо-пізнавальної компетентності в процесі виконавської діяльності реалізується в таких формах, як ознайомлення з новими творами з метою обрання репертуару з числа можливих варіантів; осмислення стилю, характеру, структурно-мовленнєвих особливостей твору, здатність до грамотного, змістово-осмисленого розучування й вивчення тексту, його виконавсько-сміслової інтерпретації, утримання в пам'яті в єдності внутрішніх слухових уявлень процесуального та сублімативного характеру та виконавсько-технічного утілення.

Усі ці аспекти пізнання художнього феномену є проявом пізнавальної компетентності виконавця, які сприяють його збагаченню свого виконавського багажу, утримувати твори в своєму репертуарі, досягати артистичного, комунікативно спрямованого виконання й духовно-творчого спілкування-порозуміння із слухачами під час участі у виконавсько-просвітницьких виступах, конкурсах тощо.

В педагогічній сфері художньо-пізнавальна компетентність, набуваючи специфічного цілепокладання, відіграє не менш важливу роль: адже для того, щоб сформувати у своїх вихованців здатність до усвідомлення художньо-образного сенсу музичних творів, над якими вони працюють, викладач має сприймати його як професіонал, вдаючись до диференційованих та цілісних форм аналізу й інтерпретуючи його художню ідею відповідно своєму досвіду і навченості: саме це дає йому можливість вірно дібрати репертуар для конкретного студента, достойно презентувати обраний твір з метою розкриття його художнього сенсу й заохочення вихованця до роботи над його освоєнням.

Крім того, викладач має неодмінно осмислювати особливості твору, орієнтуючись на можливості його сприйняття конкретним співаком-студентом, тобто – «слухати від їхнього імені» і припускати особливості його сприйняття, емоційної реакції на художньо-образний зміст у динаміці його розгортання. Отже,

акумулюючи власні спостереження, викладач має їх екстраполювати на можливості конкретного студента, забезпечуючи активне ставлення останнього до розуміння завдань, які мають вирішуватися у процесі роботи над виконавським образом твору, вирішувати, на які інтонаційно-виконавські особливості твору варто звернути особливу увагу того чи іншого співака.

Узагальнюючи, акцентуємо, що пізнання музичних явищ, згідно з їх видовою специфікою та особливостями музичної мови, формується в процесі набуття й усвідомлення досвіду музичного сприйняття, його інтелектуально-критичного осмислення й узагальнення та реалізується в інших – виконавських, педагогічних, науково-методичних видах діяльності.

Змістовність і адекватність музичного пізнання залежить від міри розвитку музичних здібностей, здатності індивіду до активного сприйняття-співтворчості, апперцепції як засобу випереджального усвідомлення логіки розвитку музичної думки композитора, спроможності оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, активності художньо-асоціативних проявів, тобто – до музичного і, ширше, – художнього мислення. Їх актуалізація потребує набуття фахівцями-музикантами художньо-пізнавальної компетентності.

Художньо-пізнавальну компетентність розуміємо як інтегративно-цілісну властивість особистості, утворену завдяки її інтенції до мистецько-пізнавальної діяльності та спроможності особистісно-адекватно й усвідомлено сприймати художньо-образний зміст творів, застосувати набуту ерудицію, пізнавальні навички й уміння в різних видах мистецької діяльності.

У галузі музичного мистецтва художньо-пізнавальна компетентність проявляється в потребі індивіду сприймати й переживати музичні враження, в здатності до глибокого пізнання феноменів музичного мистецтва, особливостей вираження художньо-образного сенсу в музичних творах різних історичних епох, стилів і творчих напрямів, у спроможності реалізувати свої знання і уміння у виконавстві, педагогічній діяльності, в науково-методичній роботі.

Прояв художньо-пізнавальної компетентності здобувачів у галузі вокального мистецтва розуміємо як інтегративно-цілісну властивість співака, утворену завдяки його внутрішній потребі в пізнанні скарбниці вокального мистецтва, розмаїтті її музичних феноменів і творчо-виконавських інтерпретацій, досягненню взаємозв'язку між емоційно-художньою чутливістю й усвідомлено-адекватним трактування структурно-інтонаційних особливостей вокальних творів, набутій ерудиції, пізнавальних навичок і умінь та володінні виконавсько-технічними засобами їх утілення в різних видах вокально-фахової діяльності – сприйнятті, виконавстві, викладанні вокальних дисциплін, у науково-методичній творчості.

Завдяки набуттю майбутніми викладачами вокалу художньо-пізнавальної компетентності уможлиблюється самостійне вирішення ними проблемних завдань в галузі музичної освіти, продиктованих актуальним замовленням суспільства і вимогами сучасної дійсності, професійно-якісна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської та педагогічної діяльності.

1.2. Специфіка і компонентна структура формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу

У виявленні специфіки прояву художньо-пізнавальної компетентності в процесі викладання вокалу виходимо з того, що її особливість зумовлена своєрідністю жанру вокальної музики, а звідси – і вокального виконавства та вокальної педагогіки. Ці особливості полягають, по-перше, в синкретичній природі вокального мистецтва, утвореній єдністю вербально-поетичного й музично-інтонаційного компонентів; по-друге – в особливості самого «музичного інструменту» – голосу, який необхідно належним чином підготувати до вокально-професійної діяльності; по-третє – безпосередністю виконавсько-комунікативної ситуації, в якій співак вступає від імені героя виконуваного твору

і вступає в емоційно-духовний контакт із слухачами; по-четверте – специфікою вокально-педагогічної діяльності, особливості якої було схарактеризовано вище.

Із зазначеного стає ясно, що досліджуваний конструкт є інтегрованим феноменом, який має складну структуру. Логіка дослідження вимагає визначення структури формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

За класифікацію, пропонувану А. Хуторським, різноманіття компетентностей, які стосуються сфери сучасної освіти і потенційно властиві їй, розподіляються на ключові, тобто – мета-предметні, загальні для всіх дисциплін; міжпредметні, спільні для певного циклу дисциплін; предметні, властиві окремій дисципліні [247]. З цього погляду варто зазначити що вони співвідносяться як загальне, особливе й одиничне, що дозволяє розглядати специфіку художньо-пізнавальної компетентності в її прояву в галузі мистецтва, музичного мистецтва та вокально-фахової діяльності через призму їх діалектичного співвідношення як загального, особистого й одиничного. З цього виходить, що в одиничному, тобто в галузі вокальної підготовки мають проявлятися всі атрибутивні ознаки загально-художньої компетентності, а також те, що сформованість художньо-пізнавальної компетентності в процесі вокально-освітньої діяльності з необхідністю буде впливати на якість пізнання різних видів мистецтва та загально-інтелектуальний розвиток особистості.

З цього погляду художньо-пізнавальну компетентність, яка стосується різних видів мистецької діяльності, будемо розуміти, за А. Хуторським, як мета-предметну, ключову. Компетентність, що стосується галузі музичної освіти, зокрема – підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва або викладачів закладів вищої мистецької освіти, розглядаємо як її особистий, міждисциплінарний рівень прояву; компетентність, що реалізується в процесі підготовки майбутніх фахівців до певного виду спеціальності, у нашому випадку – вокальної, визначаємо як компетентність міжпредметного рівня, адже її формування здійснюється в процесі освоєння змісту предметів, дотичних саме вокально-фаховій сфері діяльності. Прояв художньо-пізнавальної

компетентності стосовно окремих предметів вокального циклу, відповідно зазначеній вище класифікації, будемо розглядати в межах предметної (вокально-фахової) компетентності здобувачів.

Варто зазначити, що в дослідженнях таких науковців, як О. Данильян та О. Дзьобань [59], Н. Рыбаков [209], крім співвідношення загального, особистого та особливого, виділяється також рівень індивідуального, одиночного, який у даному випадку утворюється на перетині поєднання особистих, унікальних властивостей індивіду та набутого ним мистецького досвіду й знань. Дотичним такому розумінню індивідуального є уявлення щодо компетентності кожного майбутнього фахівця, в характеристиці якої поєднують загально-інтелектуальна, специфічна – музично-професійна, особлива – вокально-фахова та одинична – його особистісно-персональна компетентність.

Отже, набуття майбутнім фахівцем художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокальної освіти має будуватися на засаді поєднання особистісно-психологічної та діяльнісної готовності до активної пізнавальної діяльності, які включають у себе сформовані мотиваційно-потребові орієнтири на вдосконалення мистецької, музичної та вокально-фахової ерудованості, розвинені слухові уявлення, досвід змістово-оцінного сприйняття вокальних творів та особистої інтерпретації їх унікального художньо-образного змісту, а також здатність реалізувати свої здобутки в різних видах музичної діяльності – сприйнятті, вербально-смісловій, виконавській, педагогічній інтерпретації творів, практично-викладацькій та науково-методичній.

У визначенні першого структурного компонента формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу виходимо з визнання важливості позитивної мотивації для всякого роду діяльності та підкреслимо, що науковці розглядають її як рушійну силу освітнього процесу й потягу особистості до навчання й самовдосконалення. Значущість цього факту зумовлена тим, що підґрунтя потягу до пізнання вкорінюється у глибинах психологічної природи й підсвідомості людини. Природною основою виникнення мотивів пізнавальної діяльності, за І. Павловим, вважається орієнтувальний рефлекс, побудований на

життєвій потребі індивіда орієнтуватися в нових, незнайомих умовах і ситуаціях, прояв якої науковець назвав фундаментальним рефлексом «що таке?». Стаючи основою зацікавленості невідомим, цей рефлекс стає рушійною силою допитливості й цілеспрямованого пізнання, пошуково-орієнтуючою основою як для повсякденної, так і для навчальної, науково-дослідницької та художньо-пізнавальної діяльності [176].

Отже, феномен зацікавленості, інтересу є наріжним камінцем у формуванні мотиваційного підґрунтя діяльності. Цікавим для нас є й те, що, як було експериментально доведено, позитивна мотивація може стати дієвим чинником компенсації недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей, в той час, як негативна мотивація відіграє помітний несприятливий вплив на процес їх розвитку навіть за умов достатньо якісних природних задатків (О. Кочарян, Є. Фролова, В. Павленко [108], R. White (Р. Уайт) [297]). Цей фактор є особливо важливим для нас з врахуванням того, що в педагогічному університеті навчаються студенти з різним рівнем музичних здібностей і вокальної підготовки.

Варто також зауважити, що мотивація, за К. Платоновим, реалізується на різних рівнях прояву особистісного прояву – на фізіологічному, індивідуально-особистісному, суспільно-соціальному [186], тому вона формується завдяки активізації психологічних процесів, зокрема – концентрації уваги, емоційній відкритості, прояву рефлексивної свідомості й здатності діяти за певним планом, тобто психологічних властивостей, які впливають на міру працездатності й успішності особистості. У свою чергу, ці фактори впливають на активність і логічність мислення, глибину усвідомлено-аналітичного сприйняття індивідом певної інформації, набуття мобільності і гнучкості її застосування, здатності здійснювати самоконтроль та коректувати свої дії й досягати особистої впевненості та цілеспрямованості.

Розглядаючи специфіку мотивації пізнавального процесу в галузі вокального мистецтва, відзначимо, що всі ці три чинники вагомо впливають на її прояв у процесі оволодіння співочою діяльністю. Так, дослідження науковців доводять, що процес вокалізації є фізіологічно корисним для організму, він

супроводжується насиченням організму киснем, виділенням серотоніну – гормону радощів і задоволення і тим самим стає неусвідомленим позитивним чинником, спонукою занять співочою діяльністю, засадою пізнавальної та поведінкової активності. Це спонукало Лю Цзя визначити особливий мотив, який свідчить про стан задоволення співака від позитивних емоцій, викликаних відчуттям якісного звучання свого голосу, переживанням художньо-гедоністичної насолоди під час сприйняття співу видатних співаків; цей мотив авторка називає мотивом «відданості вокальному мистецтву» [132]. Цьому аспекту вмотивованості особистості до вокального музикування приділили увагу Ван Чень [32], Ван Юаньсінь [34], Л. Василенко [36] та ін.

Потреба вокалістів відчувати фізичне, естетичне, художнє задоволення від своєї співацької діяльності добре відома музикантам. Натомість, для того, щоб цей мотив став рушійною силою й спонукою для студента до постійного вдосколанлення й пошуку нових ефективних методів, а в цілму – до фахово-інноваційної діяльності, важливо сформувати у нього здатність до адекватної оцінки свої актуальних можливостей та прояви максимальної самовимогливості. В цьому випадку співак буде прагнути до постійного самовдосконалення, а не відчувати закоханість у себе, що, на жаль, нерідко трапляється в середовищі вокалістів.

У науковій літературі суттєве значення надається також класифікації мотивів за мірою їх відповідності сутності діяльності, відносно якої йдеться про пізнавальний інтерес. При цьому виділяється внутрішня, інтринсивна мотивація, пов'язана із змістом відповідної діяльності, та зовнішня, екстринсивна мотивація, продиктована другорядними по відношенню до змісту засвоюваної інформації, обставинами, відповідно яким сам вид діяльності вважається способом досягнення певних цілей [282]. Так, для оволодіння майстерністю вокального виконавства бажання досягти художньо-якісного результату є мотивом інтринсивним, а бажання скласти іспит – мотивом екстринсивним. З нашого погляду, особливого значення набувають мотиви, які поєднують в собі ознаки цих обох різновидів. Це, наприклад, намір удосконалювати свою майстерність,

підсилена фактом запланованої участі співака в конкурсі, бажання отримати цікаву й престижну роботу саме у цій галузі тощо.

У певному сенсі останній мотив можна вважати мотивом соціального рівня, пов'язаним із досягненням бажаного статусу в суспільстві. Однак серед мотивів цього рівня найбільш вагомими, на наш погляд, є саме зацікавленість професією викладача вокальних дисциплін та визнання особистої відповідальності за якість навчання співу майбутніх вихованців. Останній мотив і має стати одним з провідних на шляху підготовки майбутніх викладачів вокалу: адже його педагогічна помилка може стати непоправною в силу крихкості співочого апарату, потенційних можливостей його захворювання, чому, на жаль, є немало прикладів у вокально-педагогічній практиці (В. Антонюк [5], В. Багадуров [14], В. Ємельянов [68], Ф. Заседателєв [78], І. Левідов [117], І. Малашевська [140] та ін.).

Таким чином, формування *мотиваційно-особистісного компоненту* художньо-пізнавальної компетентності має поєднуватися із розвитком таких властивостей здобувачів, як відповідальність, активність, цілеспрямованість тощо.

З врахуванням зазначеного стає зрозумілою також і роль *фахово-гностичного компоненту* у формуванні означеного феномену, його відповідності професійним вимогам діяльності викладача вокалу, який має працювати з майбутніми вчителями музичного мистецтва, навчаючи їх мистецтву вокального виконавства та майстерності навчання співу школярів.

Відзначимо, що фахово-гностичний компонент художньо-пізнавальної компетентності стосується всіх різновидів музичної та музично-педагогічної діяльності – творчого сприйняття, інтерпретації й виконавства, викладання вокалу. Особливості їх прояву в процесі формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу визначається специфікою цього музично-мистецького жанру.

Вокальним творам, на відміну від інших різновидів музичного мистецтва, як було зазначено вище, властивий синтетичний характер, зумовлений

взаємозв'язком і взаємозалежністю поетично-вербального й музично-інтонаційного складників. З цього виходить, що фахівець-співак має бути обізнаним і чуйним до художніх засобів літературного мистецтва, поезії, розуміти специфіку його образної системи, глибинний зміст художнього над-сенсу, який надихав композитора на створення вокальної п'єси; розумітися на типових прийомах метафоричності, гіперболізації, узагальнення, асоціативних паралелей, типізації, які, за Д. Кірнарською, в процесі музичного сприйняття відсилають «... підготовленого слухача до чогось іншого, психологічно значимого і змістовного» [95, с.119]. Крім того, процес усвідомлення сутності художнього замислу автора є актом персоніфікації змісту музичного тексту, який відбувається в напрямку усвідомлення його художнього сенсу та встановлення зв'язку між уявленням щодо художньої ідеї твору й визначенням способів його виконавського відтворення обраними засобами виразності.

Пізнання, яке лежить в основі сприйняття твору, проходить певні етапи – від отримання загального цілісного враження, інтуїтивно-емоційного (переважно) реагування на музичні враження – до більш глибокого вирізнення особливостей музично-слухових образів, посилення рефлексивно-аналітичного усвідомленнями отриманої інформації й характеру художніх емоцій та переживань, а з цим – і утворення цілісного, збагаченого уявлення – на новому, більш високому рівні осягнення його художнього сенсу.

Якість цих процесів відбувається завдяки і засобами диференціації звукових структур, розпізнаванню музичних образів та їх запам'ятовуванню, нарешті – узагальненню в поняттях і термінах та визначенні взаємозв'язку сутності художнього образу і способів його утворення. Основу пізнання-сприйняття закладають аудіально-аналітичні, інтелектуальні дії, на підставі яких відбувається розкодування музичного тексту, його осмислення й представлення у відповідних внутрішніх слухових уявленнях, розпізнання-визначення структурних елементів музичного твору в безпосередньому сприйнятті та на рівні теоретичного узагальнення, що свідчить про важливість опанування механізмами оперування

художніми образами та інтонаційно-структурними компонентами музичної тканини.

Варто зазначити, що в процесі набуття знань у майбутнього фахівця формуються здатність до аксіологічно-вибіркового ставлення до музичних явищ, узагальнень і суджень, відбуваються становлення художнього смаку та спроможність аргументовано пояснити й за необхідності – захистити свою позицію на засадах усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків форми й змісту, історичного й стильового контексту, форми музично-звукового вираження й результатів його впливу.

Отже, цілком зрозуміло, що виконавець вокального твору має бути ерудованим в мистецькій галузі, в першу чергу, зрозуміло, в сферах музичного та поетичного мистецтва, проявляти відповідну чутливість і художньо-пізнавальну компетентність, виходячи за межі обмежено-професійного кола знань в простір всебічної мистецької освіченості і тим самим досягати глибини й адекватності у сприйнятті, інтерпретації і виконанні вокальних творів різних стилів і напрямків.

Другий аспект фахово-гностичного компоненту художньо-пізнавальної діяльності стосується педагогічної галузі. Відповідно цьому, здобувачі мають бути обізнані з методологічними засадами вокально-освітнього процесу, історією становлення вокального мистецтва, виконавськими школами та культурологічними й естетичними основами ціннісного ставлення до їх феноменів, тобто володіти кругозором, який дозволяє діяти творчо на шляху формування своєї педагогічно-творчої індивідуальності [245; 286; 287].

Не менш важливим є засвоєння майбутніми фахівцями психолого-педагогічних засад розвитку фахових здібностей співаків, обізнаності з особливостями будови фонаційного апарату, основами гігієни й розвитку голосу співаків різного віку, типових чинників професійних захворювань вокалістів, володіння знаннями щодо методів і технологій формування співацьких навичок, які запобігають перевтомленню, поспішному розвитку голосового діапазону й гучності звучання молодих співаків. Ці питання, як було зазначено вище, неодноразово висвітлювалися в науковій та методичній літературі, в якій

переконливо доводилося, що невдалі методи навчання співу приводять до псування голосів у співаків-початківців, а також до скорочення періоду виконавсько-сценічної діяльності професійних вокалістів (Л. Дмитрієв [63], В. Ємельянов [68], Ф. Заседателев [78], І. Левидів [117], К. Лінклейтер [123] та ін.)

Ефективною реалізацією даного аспекту фахово-гностичного компоненту є оволодіння технологією вокально-педагогічної пропедевтики, запровадженої в науковий обіг в працях Н. Кьон [111] та Яна Сяохана [274]. У зазначених дослідженнях обґрунтовано сутність феномену вокально-педагогічної пропедевтики, під якою розуміється цілісна інтегрована властивість майбутнього фахівця, що утворюється завдяки відповідальному й свідомо-узагальненому ставленню викладача до мети й змісту освіти, володінню ґрунтовними знаннями в галузі вокального мистецтва і викладання вокалу, здатності до педагогічної рефлексії та планування й моніторингу навчального процесу з метою упередження або мінімізації педагогічних помилок, типових для викладачів-початківців. Крім того, в них подано типологію характерних для молодого викладача вокалу педагогічних недоліків і помилок, а також методичні рекомендації щодо їх упередження, тобто знання, які мають допомагати майбутнім фахівцям в їхній практичній діяльності.

Отже, фахово-гностичний компонент у галузі вокальної освіти має стосуватися як загальнопрофесійних, так і спеціальних знань, зокрема – філософсько-естетичного, методологічного, психолого-педагогічного, музикологічного, психофізіологічного, вокально-методичного спрямування. Завдяки цьому в майбутніх фахівців мають формуватися:

- естетико-світоглядне мислення, свідоме ставлення до стильових ознак музичного твору, що виникають в результаті відчуття взаємодії й «...прояву цілісної системи взаємообумовлених ознак» (Лю Кешуан [131, 105]);
- осягнення мети вокально-виконавської діяльності як способу духовно-творчої, віртуальної комунікації з авторами твору та художньо-змістового спілкуванням із слухачами;

- усвідомлення завдань вокальної освіти щодо оволодіння здатністю виконавства творів різних стилів, втілення художньо-образного сенсу творів та здійснення на слухачів художньо-сугестивного впливу завдяки єдності досконалих фонаційно-технологічних, виразно-виконавських навичок та уміння їх варіативно-творчо застосовувати в різних контекстах;

- оволодіння психолого-фізіологічним підґрунтям удосконалення вокально-фонаційних можливостей майбутніх співаків-початківців;

- орієнтації в різноманітних підходах і методах формування співацьких навичок;

- засвоєння технік сприяння удосконаленню сценічно-виконавського артистизму виконавців вокального репертуару;

- володіння теорією й практикою критичного аналізу та впровадження доцільних інноваційних технологій з вокальної педагогіки;

- володіння методиками моніторингу й само-моніторингу вокально-освітнього процесу, діагностування успіхів своїх вихованців та власних досягнень;

- засвоєння основ вокально-педагогічної пропедевтики як способу упередження типових для викладачів-початківців помилок.

Застосування комплексу знань дозволяє формувати в майбутніх викладачів вокалу узагальнено-оглядових уявлень щодо мети, змісту й очікуваних результатів фахової освіти, а також здатності до підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності в галузі виконавства і викладання вокалу, що підтверджує значущість гностичного компоненту в структурі формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

У рис. 2.1. подано модель реалізації інноваційно-технологічного підходу у формуванні гностичного компоненту пізнавально-художньої компетентності.

Обґрунтовуючи наступний компонент структури досліджуваного феномену, на наш погляд, необхідно враховувати творчий характер вокально-художньої діяльності. Адже одним з головних завдань у прилученні до музичного мистецтва є розвиток художньо-творчого потенціалу особистості, формування в

неї індивідуального художньо-естетичного ставлення до творів мистецтва, побудованого на синтезі сприйнятого та накопиченого досвіду й актуалізації власних, особистісних художніх асоціацій, тобто – його творчого осмислення.

Цей компонент творчої спрямованості художньо-пізнавального процесу визначимо як *діяльнісно-творчий*.

Розглянемо, в чому полягає сутність його прояву в процесі формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу в двох головних сферах вокально-фахової діяльності майбутнього викладача вокалу: у вокально-виконавському досвіді та у процесі власної педагогічної діяльності. Передусім зазначимо, що в процесі підготовки до виконання репертуару музикант має проявляти неабияку творчу ініціативу й винахідливість, художню й музичну уяву. Адже майбутній виконавець має не тільки враховувати особливості культурно-історичного періоду, творчого напрямку і стилю, дотичних музичного твору та детально дослідити особливості музичного тексту, а й встановити специфіку унікального поєднання інтонаційно-мовленнєвих, структурних особливостей в динаміці розгортання музичного образу, що потребує від нього не тільки накопичення фактологічного матеріалу, а й роботи творчого уявлення, активізації художніх та емоційно-естетичних асоціацій.

Саме завдяки цьому має досягатися занурення співака в духовну атмосферу твору, встановлюватися зв'язок між власними уявленнями та способами їх відтворення відповідними засобами виконавської виразності. З цього погляду процес пізнання музичного феномену має здійснюватися як перехід від узагальнено-цілісних вражень до диференційованого аналізу, завдяки чому відбувається осмислення, «добудовування» співаком власного уявлення щодо його інтерпретування, а на наступному етапі – створення цілісного образу більш високого рівня, збагаченого попередніми спостереженнями й власними міркуваннями, тобто здійснення пізнавально-інтерпретаційної діяльності за так званім «герменевтичним колом» (Ф. Шлейермахер [267]). Значущість творчого уявлення в цьому процесі підкреслюють С. Шип і Чень Цзицзянь, які визначають, що «...цілісна інтерпретація музичного твору виникає в процесі звукової реалізації

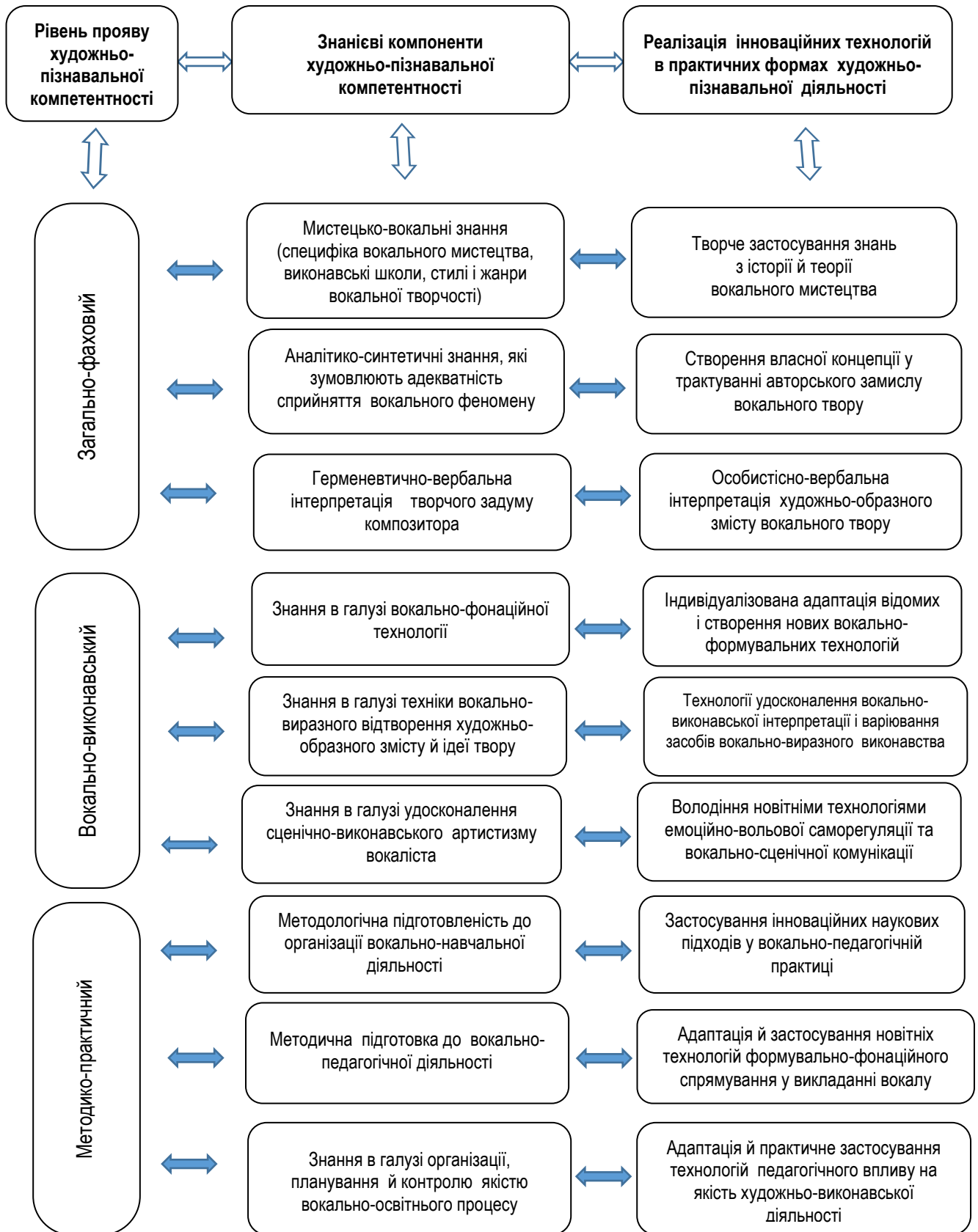


Рис.2.1.

Модель реалізації інноваційно-технологічного підходу у формуванні гностичного компоненту художньо-пізнавальної компетентності

цілісного уявлення інтерпретатора про даний художній предмет» [250, 267 с.]. І далі: «З цього випливає, що рішення творчого завдання досягнення цілісного художнього результату обумовлено наявністю і якістю цілісного уявлення музиканта-інтерпретатора про конкретний твір» [250, 268 с.]. Отже, багатство асоціацій, уявлення, фантазії визнаються як типові й необхідні для художньої, зокрема – і для вокальної діяльності.

Наведемо також висловлення С. Савшинського, в якому підкреслюється значущість творчого уявлення: «Для того, щоб виконавчо опанувати формою твору, ще недостатньо її відчутти безпосередньо, необхідно її осмислити» – пише видатний музикант [211, с.76]. Крім того, Савшинський акцентує, що для цього потрібна також напружена робота творчого уявлення, тому що, на його думку, «...тільки в уявленні може мати місце зіставлення фрагментів музики, що відчувається як цілісність» [211, с.76].

З цього приводу В. Федорчук зазначає, що «...сучасна музично-педагогічна наука трактує музичне пізнання як глибоко особистісний процес», в якому реципієнту надається співтворча, активна роль. Пізнання музичного твору, на думку науковця, «...полягає не в усвідомленні його «поверхневої семантики», а в особистісному ставленні до музичного мистецтва». Отже, цей процес «...детермінується індивідуально-типологічними, психологічними особливостями сприйняття та вимагає залучення особистісного внутрішнього потенціалу, минулого досвіду реципієнта» [238, с. 3].

Творча сутність педагогічної діяльності зумовлена, на думку таких науковців, як Г. Падалка [175], М. Омельченко [171], В. Ражніков [199] та ін., особистісно орієнтованою взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу, яка потребує від викладача здатності вирішувати суперечності й проблемні ситуації, гнучко й варіативно застосовувати набуті знання в різних контекстах освітньо-виховного процесу, використовуючи різноманітні способи стимуляції внутрішнього саморуху й саморозвитку. Як влучно зазначила Р. Михайлішин, «...творчо інтерпретуючи ту чи іншу теорію, концепцію, педагог реалізує свої інтелектуальні можливості й стає співавтором визначених ідей» [153, с. 323].

Акцентуємо також, що педагогічна творчість сучасного викладача пов'язана із впровадженням наукових здобутків в галузі методології, винаходу інноваційних методів і технологій, в яких враховуються актуальні реалії сьогодення, зокрема – інтереси сучасної молоді й очікування суспільства. Означені вище знання і властивості, втілюючись в дії практичного характеру у виконавстві та педагогічній діяльності, перетворюються на вагомий компонент художньо-пізнавальної компетентності творчого характеру.

Сутність останнього стосується здатності майбутніх фахівців до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності, побудованої на вмінні гнучко й творчо застосовувати на практиці набуті знання. Так, для виконавця недостатньо інтерпретувати на теоретичному рівні художньо-образний зміст твору: принципово важливим є набуття здатності до втілення ним власних художніх уявлень в прилюдно-виконавській формі, набутих на засадах оволодіння відповідними фонаційними навичками, техніками емоційно-вольової саморегуляції, удосконалення сценічної комунікативності, артистизму, виконавської сугестивності, концертації емоційно-вольової енергії тощо.

При цьому, як акцентує більшість фахівців, вироблення єдиного ефективного метода визначається неможливим, що пояснюється варіативністю природних даних співаків, національними естетико-мистецькими, музичними та вокально-освітніми традиціями, в яких відбувалось їхнє навчання на попередніх етапах, а також стильовими, інтонаційно-жанровими, змістовими особливостями конкретного репертуару.

Так, В. Багадуров стверджує, що «...методи вокальної педагогіки тісно пов'язані зі стилем і напрямком вокального мистецтва даного часу» [14, 7]. Цієї думки дотримуються й інші науковці, які зазначають, що вокальне мистецтво, ґрунтуючись на типових художньо-образних сферах, музичному мисленні, інтонаційній основі мелосу свого народу, вбирає в себе і виконавську манеру, певним чином зумовлену орфоепічними та інтонаційно-виразними особливостями національної мови (Лоу Яньхуа [129], Л. Майковська [136], Л. Рудін [204], О. Стахевич [223] та ін.). Отже, ці фактори викладач також має

враховувати в процесі роботи із студентами, особливо – якщо вони є представниками інших національних культур, мистецьких, вокально-виконавських традицій.

Не менш важливим для майбутнього викладача є й усвідомлення способів передачі набутих знань і досвіду власної вокально-навчальної діяльності своїм вихованцям. Вище згадувалось, що цей процес має будуватися у гнучкій і творчій формі та забезпечуватися здатністю фахівця враховувати особливості вокальних задатків, психологічних властивостей, музичного сприйняття й рівня самостійності своїх студентів, вмінням будувати індивідуальну траєкторію їхнього художнього й вокального розвитку. Також значущим є і вміння викладача активізувати у здобувачів мотивацію до пізнавальної діяльності, виховувати естетичний смак і вибіркове ставлення до репертуару, самовимогливість та внутрішню потребу у самовдосконаленні. На цих засадах оволодіння сукупністю знань і навичок стане підґрунтям вокально-методичної освіченості майбутніх фахівців, їх готовності до практичної роботи. Тим самим буде забезпечуватися і прояв діяльнісно-творчого компонента як необхідного складника формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Обґрунтовуючи наступний компонент художньо-пізнавальної компетентності, маємо враховувати, що нагальною потребою сьогодення є прищеплення майбутнім фахівцям здатності до постійного саморозвитку й самовдосконалення, що, в свою чергу, диктує необхідність удосконалення в них рефлексивного мислення, здатності до самоконтролю, самоаналізу, саморегуляції й корекції своїх можливостей і способів діяльності.

Рефлексія в психолого-педагогічній літературі розглядається як спосіб отримання суб'єктом знання щодо особливостей власної діяльності. Цей процес уможлиблюється за рахунок того, що сам суб'єкт тимчасово «вивільняється» з процесу діяльності, посідаючи зовнішню позицію відносно останньої. За Г. Щедровицьким, функція рефлексії полягає в тому, щоб побудувати новий різновид діяльності, виділити в ній «...якісь нові аспекти, які могли б служити середовищем і способом побудови нових діяльнісних процесів» [269, с.98].

Н. Ільїна та В. Адольф зазначають, що рефлексія педагога є серйозною внутрішньою роботою, «...співвіднесення себе, можливості свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія» [87, с. 40]. Не менш важливо, на думку науковців, що педагогічна діяльність при здійсненні рефлексії набуває усвідомленого характеру, поглиблення в осмисленні мети, мотивів, якості своєї діяльності. Адже, «...для розуміння, як далі діяти, потрібно здійснити рефлексію з приводу того, що відбулося» [87, с. 40], при цьому центральним питанням має стати розуміння сутності й характеру своїх дій.

Рефлексія відіграє також важливу роль у вдосконаленні методичної діяльності викладача. З цього приводу М. Уолесс (M. J. Wallace) писав: «...Рефлексивний компонент в роботі вчителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити якийсь універсальний довідник з уже готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя» [294, с. 87]. Науковець також визначає, що властива освітньому процесу динамічність і мінливість унеможлиблює освоєння всіх секретів педагогічної праці. «...Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним» – пише далі автор. «З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, безперервно аналізує свою роботу» [294, с. 88].

З врахуванням зазначеного підкреслимо роль розвиненої рефлексії як важливого складника удосконалення художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу. На думку Г. Голіцина і В. Петрова, до якої приєднуємося і ми, значущість рефлексії полягає в зміні «...засобів і підстав діяльності з метою кращого і більш повного досягнення мети. Усвідомлення в цьому випадку є тільки необхідною передумовою зміни» [47, с. 90]. Ось чому даний компонент ми визначаємо як *рефлексивно-корекційний*.

Рефлексивні процеси мають пронизувати всі різновиди вокально-педагогічної діяльності, торкаючись усвідомлення власних м'язово-фонаційних почуттів, тембрової, інтонаційної, динамічної та артикуляційної якості співочого звуку, на засадах чого має відбуватися виконавчо спрямована пошуково-

корекційна діяльність майбутнього фахівця. Специфічною є роль рефлексивної діяльності для формування в майбутніх викладачів і так званого «вокального слуху», під яким розуміється здатність до уявного уподобання діям і відчуттям іншого співака: адже саме розвинений вокальний слух уможливорює усвідомлення викладачем його проблем, недоліків у звукоутворенні та звуковедінні й наданні відповідних рекомендацій, а також складає підґрунтя цілеспрямованого добору технік і методичних прийомів, спрямованих на подолання помічених недоліків.

Для нас особливо важливо, що рефлексія забезпечує також усвідомлення майбутнім викладачем вокалу власних емоційних реакцій, станів, почуттів, думок, переживань: адже саме їх самовиявлення й донесення до студентів-вокалістів є одним із найважливіших аспектів педагогічно-художньої комунікації, способом активізації їхньої емоційної сфери, стимуляції самостійного художнього мислення, сприяння досягненню натхнення, нарешті – спонукання до творчого самовдосконалення.

Рефлексія потрібна викладачу і в процесі його спілкування із своїми вихованцями: адже, як показує практика, значній частці педагогів-вокалістів під час занять властиві високе емоційне збудження, підвищений тон звернень до студента, особливо – якщо настанови і поради подаються одноразово із процесом виконання останнім твору; в результаті на заняттях нерідко створюється надміру емоційне, навіть нервово напружене. Важливість цього фактору зумовлена також тим, що діяльність художнього типу ґрунтується на активізації емоційних каналів сприйняття, які впливають «... сугестивно не тільки на свідомість, а й на підсвідомість людини» (Н. Овчаренко [167, с.7]).

Особливо відчутно стиль спілкування впливає на психологічно вразливих студентів, для яких негативна атмосфера на заняттях погано позначається на психофізіологічному стані фонаційного апарату, прояву художніх емоцій, а звідси – і на недостатній результативності вокально-освітнього процесу. Отже, засвоєння здобувачами техніки самоконтролю, способів зняття емоційного перенапруження дозволить контролювати перебіг своїх емоцій, стиль спілкування й тим самим уникнути зазначених педагогічних помилок.

Не менш важливою є і здатність майбутніх фахівців до самоаналізу й самооцінки своїх особистісних властивостей – самоорганізаційних, креативних, прогностично-цільових тощо. Як зазначив Х. Хекхаузен, тільки фахівець, налаштований на творення самого себе як суб'єкта педагогічного спілкування, здатен оцінювати мету і свої дії з точки зору перспективи успіху, корегувати їх та усвідомлювати наслідки для себе та інших, відчуваючи себе відповідальним за можливі результати [242].

Чжан Цзінцзін також підкреслює, що рефлексія – це «...важливий механізм продуктивного мислення; особлива організація процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті», яка може «...здійснюватися як у внутрішньому плані (переживання й самозвіт одного індивіда), так і в зовнішньому (колективна діяльність мислення і сумісний пошук рішень)», а з цим – і забезпечуватися відповідними техніками й технологіями [252, с. 503].

Нагадаємо також, що якість утілення художнього сенсу виконавської діяльності залежить від здатності співака до емоційно-вольової саморегуляції, релаксації, позбавлення від психологічних затисків та відчуття «сценічного бар'єру» (А. Саннікова [212]), набуттю яких сприяє цілеспрямована рефлексивна діяльність у сукупності з проявом вольових якостей. Завдяки цьому уможлиблюється здатність майбутніх фахівців до натхненного, артистичного втілення художнього образу вокальних творів та здійснення сугестивного, художньо-емоційного впливу на слухачів.

Цим питанням приділяли увагу такі науковці, як Ван Чень [32], Ген Цзінхен [44], Н. Косинська [105], В. Кьон і Ю. Тимакова [114], В. Міщанчук [154], Д. Юник [272] та ін. Удосконалення зазначених властивостей виконавця пов'язується дослідниками із вдосконаленням сценічної концентрованої уваги, зосередження на художньо-творчих завданнях, досягненням рівноваги між імпровізаційним проявом художніх емоцій та їх динамічним і цілеспрямованим розгортанням, вмінням розподіляти увагу між уявним образом, виконавським процесом та саморегуляцією психологічного стану.

Застосування комплексу сугестивно-релаксичних технік потребує творчого підходу до адаптованого застосування розроблених психологами способів и приймів емоційно-вольової саморегуляції, їх пристосування до завдань вокальної педагогіки та індивідуальних особливостей співаків-початківців, набуття студентами досвіду їх упровадження у вокально-освітній процес задля сприяння виявленню художньо-образного змісту вокальних творів.

Узагальнюючи, зазначимо, що художньо-пізнавальна компетентність майбутнього викладача вокалу має формуватися в процесі засвоєння комплексу фахово-спрямованих знань та набуття досвіду його застосування в процесі практичної діяльності, які стосуються:

- методологічних засад вокально-художньої освіти, інноваційно-педагогічних технологій освітньо-виховного впливу та здатності ґрунтуватися на принципово важливих настановних ідеях у процесі оволодіння вокально-викладацькою діяльністю;
- психолого-педагогічних знань щодо індивідуально-психологічних особливостей сприйняття й навченості майбутніх учителів музичного мистецтва;
- ерудованості в художній, зокрема – музикознавчій галузі, на засадах яких уможлиблюється виявлення жанрово-інтонаційних, стильових особливостей музичних творів, їх самостійна виконавська та педагогічна інтерпретація;
- знань в галузі анатомії вокального апарату, гігієни і збереження голосу, методики вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва;
- методичних знань щодо формування фонаційно-виконавських навичок на засадах постійної рефлексії як передумови їх осмислено-цілеспрямованого й грамотного формування в майбутніх вихованців;
- опанування інноваційних технологій та набуття досвіду їх застосування у власній освітній і вокально-педагогічній діяльності;

- оволодіння технологіями самоорганізації і здатністю до постійного самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності та професійної кваліфікації.

Отже, структура художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу представлена мотиваційно-особистісним, фахово-гностичним, діяльнісно-творчим та рефлексивно-корекційним компонентами, формування яких має відбуватися у взаємозв'язку і взаємному доповненні, забезпечуючи тим самим утворення цілісно-інтегративного феномену – художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Підвищення рівня художньо-пізнавальної компетентності майбутніми викладачами вокалу є ефективним шляхом підвищення якості їхньої вокально-фахової діяльності, а з цим – і здатності готувати своїх вихованців до успішної імплементації набутих знань і вмінь у сучасній шкільній музично-освітній практиці.

Формування художньо-пізнавальної компетентності відбувається завдяки поєднанню мотиваційно-потребових орієнтирів на оволодіння виконавською майстерністю в єдності фонаційно-технічної досконалості, свідомого втілення художньо-образного змісту вокальних творів набутими засобами виразного інтонування, забезпечених набутою загальнопрофесійною та вокально-фаховою ерудованістю, здатністю до особистої виконавської, вербально-сислової та вокально-педагогічної інтерпретації репертуару і його самостійної підготовки до виконання на високому художньому рівні.

Сформована художньо-пізнавальна компетентність має реалізуватися майбутніми викладачами вокалу в процесі застосування досягнутого змісту навчання у всіх різновидах вокально-фахової діяльності – виконавському, педагогічному, науково-методичному.

Оволодіння майбутніх фахівців сучасними інноваційними технологіями навчання та вмінням їх творчо використовувати в різноманітних навчальних ситуаціях стають запорукою осучаснення змісту й форм вокально-освітнього процесу, підвищення ефективності формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх фахівців.

Володіння викладача вокалу сучасними освітніми технологіями, широким арсеналом інформаційно-комунікативних та технічних – аудіальних, цифрових засобів організації навчання, особливо – в умовах застосування дистанційних форм педагогічного спілкування, суттєво розширяє можливості набуття досвіду сприйняття музичних творів різних епох і стилів, ознайомлення з різноманітними виконавськими манерами і трактуванням художньо-образного змісту вокальних творів, налаштування самостійних видів фахового пізнання й вокально-виконавської та науково-методичної діяльності.

Набуття майбутніми викладачами художньо-пізнавальної компетентності стає більш ефективним завдяки впровадженню в освітній процес інноваційних технологій, які дозволяють осучаснити й оптимізувати традиційні методи постановки голосу студентів закладів вищої освіти і тим самим краще підготувати їх до навчання співу школярів на уроках з музичного мистецтва та в позашкільний час.

У обґрунтуванні структури формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу враховано значущість пізнавальної активності здобувачів, основоположну роль широкого кола фахових знань, які охоплюють мистецько-методологічну, психолого-педагогічну, музикологічну, вокально-методичну галузі, усвідомлення майбутніми фахівцями синтетичної природи вокального мистецтва та специфіки інтерпретації вокальних творів; контрольну-прогностичну роль рефлексивної свідомості й здатність до адекватної самооцінки як підґрунтя постійного самовдосконалення й професійного зростання.

Зазначені аспекти формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу – мотиваційно-особистісний, фахово-гностичний,

діяльнісно-творчий і рефлексивно-корекційний компоненти становлять структурні компоненти формування досліджуваного феномену.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

2.1. Науково-методологічні засади впровадження інноваційних технологій у процес формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Значні соціальні й інформаційно-технологічні зміни останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ століть суттєво посилили динаміку процесів інформатизації, цифровізації суспільства, збагатили можливості наукової і творчих форм комунікації світової спільноти. Ці процеси знайшли відображення в педагогічній дійсності, зокрема – в державних документах багатьох держав, зокрема – і України та Китаю. Все більше уваги в наукових дослідженнях приділяється проблемам формування в сучасних фахівців інноваційного мислення, здатності до продуктивно-творчої діяльності на засадах посилення методологічного забезпечення підготовки майбутніх фахівців, зокрема – і в галузі мистецької освіти. Про це свідчать праці науковців та програмні документи з методологічних дисциплін, в яких наголошується про важливість підвищення рівня методологічної підготовки майбутніх викладачів вищих музично-педагогічних закладів України як нагального завдання, вирішення якого сприятиме підвищенню в них професійної компетентності, методологічної рефлексії, оволодіння методиками й технологіями освітньо-мистецького процесу, вдосконаленню якості проведення музично-педагогічних досліджень, здатності адекватно-критично ставитися до інноваційних пропозицій та адаптувати їх до своїх професійних потреб і цілей [73; 87; 99; 151; 165; 169].

Про зацікавлене ставлення до оволодіння молодих науковців актуальними методологічними та практичними знаннями, вмінням здійснювати експериментально-пошукову діяльність і впроваджувати педагогічні інновації в

педагогічну дійсність свідчить також концепція сучасної освіти Китайської Народної Республіки [298], дослідження китайських науковців, зокрема – Сін Чжефу [218], Ху Маньлі [244] та ін. У дослідженнях учених також акцентується, що набуття методологічної підготовленості майбутніми фахівцями відкриває перед ними нові обрії в пізнавальній діяльності, осмисленні й узагальненні набутих знань і досвіду сприйняття мистецьких творів з позицій філософського, культурологічного, художньо-теоретичного аспектів, тим самим відіграючи суттєву роль у їхньому професійному й особистісному розвитку і набутті професійної компетентності (Г. Ніколаї [166], Г. Падалка [175], О. Рудницька [205], Н. Овчаренко [167; 287], О. Матвєєва, О. Чеботаренко, Н. Кьон [287] та ін. Підкреслюючи значущість забезпечення методологічної підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецтва, О. Реброва пише, що методологія певної наукової галузі «...виникає як результат синтезу філософської методології, наукознавства, логіки, а також принципів положень і методів окремої науки», при чому для мистецької освіти такою наукою стає теорія та методика навчання музики як конкретного виду музичної діяльності [202, 25].

Вище визначалась концептуальна роль компетентнісного підходу як парадигмального. Розглянемо тепер настановні ідеї інших наукових підходів, які забезпечують ефективне впровадження інноваційних технологій у процесі формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності.

Розглянемо спочатку сутність поняття «технологія». Відомо, що ідея технологізації освітнього процесу пройшла складний шлях – від виникнення у виробничій галузі у зв'язку з необхідністю вирішення практичних завдань до розвиненої теорії в галузі педагогіки, головні ідеї якої обґрунтовувались багатьма науковцями, зокрема – В. Беспалько [20], І. Богдановою [24], В. Желановою [72], Ч. Кларком [97], Л. Масол [142], О. Москвою [159], Г. Ніколаї [165], Сі Даофеном [217], Г. Панченко [177] та ін.

Ідея «технологізації» педагогічного процесу викликала у різні часи та в різних науковців протилежне ставлення. Так, прихильники ідеї «вільного»

виховання, побудованого на створенні умов для саморозвитку й самонавчання особистості, починаючи від Л. Толстого і до наших сучасників – вважали, що відносно жорстка організація навчального процесу, особливо – його алгоритмізація вступають у протиріччя з завданнями індивідуалізованого процесу становлення й творчого розвитку суб'єктів учіння (М. Кларін [96]).

Натомість, прихильники іншої позиції стверджували, що детально продумана й обґрунтована організація освітнього процесу є запорукою його ефективності за умов забезпечення можливості прояву кожним учнем/студентом індивідуальних властивостей, задоволення внутрішніх потреб і фахових інтересів. Витоки такого ставлення науковці вбачають у стремлінні видатних діячів педагогіки, таких, як Ян Амос Каменський, Й. Песталоцци [182], А. Макаренко [137] досягти продуманої й логічної організації навчального процесу, обґрунтувати загальнозначущі закономірності й принципи ефективної педагогічної діяльності. Поєднання цих, зовнішньо протилежних векторів, на нашу думку, має вирішуватися завдяки пошуку індивідуалізованого вектору розвитку й навчання особистості кожного суб'єкта освіти, забезпеченої позицією викладача, який діє як фасилітатор, консультант і помічник студента. Тим самим акцент у педагогічних функціях переміщується на організацію змістовно-програмного забезпечення й освітнього середовища та спонукально-керуючу й контролюючу роль у процесі навчання.

Важливим, на наш погляд, є і визначення структури педагогічної технології, яка, за Г. Селевко, має вибудовуватися на засадах певної концептуальної основи і містити змістовний і процесуальний компоненти її впровадження [214]. При чому, застосування певної педагогічної технології в навчальному процесі має його наближати до реальних умов фахової діяльності, сприяти зорієнтованості здобувачів на формування достатньо повного й цілісного уявлення щодо змісту й характеру майбутньої діяльності, стимулювати в них професійно-особистісне самовизначення й потребу в постійному самовдосконаленні (В. Адольф, Н. Ільїна [87]).

Нам імпонує визначення характерних ознак педагогічної технології, запропоноване В. Желановою [72], до яких віднесено:

- чітке визначення мети й освітніх завдань;
- гарантоване досягнення очікуваних результатів;
- реалізацію принципу «навчання через діяльність»;
- поетапну, алгоритмовану й динамічну будову освітнього процесу;
- відповідність застосованого методико-дидактичного інструментарію поставленим завданням;
- оцінювання результатів освітнього процесу на засадах обґрунтованого критеріально-діагностичного апарату.

Додамо, що, на наш погляд, у впровадженні інноваційних технологій важливо також забезпечувати постійний моніторинг освітнього процесу з метою своєчасного виявлення й виправлення недоліків.

Узагальнюючи зазначене вище, сформулюємо головні вимоги щодо впровадження технологічного підходу в процес формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу відповідно завданням нашого дослідження, тобто – на засадах застосування інноваційно-освітніх технологій, які полягають:

- у деталізованому проектуванні завдань, музичного матеріалу, етапів і механізмів оволодіння здобувачів інноваційним змістом вокально-фахової підготовки;
- у визначенні очікуваних результатів особистісно-фахового й вокально-діяльнісного характеру, що мають гарантовано досягатися завдяки застосуванню обраного комплексу інноваційних технологій у процесі вокально-фахової освіти;
- в алгоритмізації вокально-педагогічних та навчальних дій здобувачів освіти, спрямованих на розвиток у них здатності до пізнавальної аналітико-синтетичної, художньо-інтерпретаційної, формувально-виконавської, вокально-педагогічної та науково-методичної діяльності;

- у можливості моніторингу перебігу й діагностування результатів впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес;
- у відтворюваності пропонованих інноваційних технологій, забезпеченої розробленням відповідних методичних рекомендацій та орієнтовним навчальним матеріалом, спрямованим на сприяння застосування в широкій практиці обґрунтованих особистісно-розвивальних технологій, інформаційно-комунікативних, цифрових, дистанційних та інших технічних засобів у вокально-освітньому процесі.

Дотримання зазначених вимог має забезпечуватися завдяки перспективному плануванню освітнього процесу та алгоритмізації дій його учасників, постійному моніторингу й само-моніторингу результатів з метою налагодження «зворотного зв'язку» з подальшою корекцією й само-корекцією змісту й процесу навчальної діяльності. При цьому, як зазначає Л. Паньків, «...у мистецькій освіті розробка педагогічних технологій має інноваційний характер, оскільки повинна забезпечити результативність формування духовного світу особистості, її творчого потенціалу» [178, с. 155]. Отже, цілком природно, що у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу мають застосуватися саме інноваційні технології.

Уточнимо сутність даної категорії. Термін «інновація» походить від латинського «novatio», що означає «оновлення» (або «зміна») і приставці «in», яка перекладається з латинської як «в напрямок», якщо перекладати дослівно «Innovatio» – тобто «у напрямку змін» [84]. Отже, під інновацією розуміється результат інвестування нового рішення, яке раніше не застосовувалося, в процесі отримання нових знань, утілення нових ідей в певній сфері практичної діяльності, які приводять до фіксованого, повторюваного й науково доведеного підвищення якості результатів діяльності, рівня самостійності, творчої активності суб'єктів учіння тощо. При цьому інноваційна діяльність, на думку Ю. Карпової та М. Лапіна, змінює рутинні компоненти репродуктивних видів діяльності на пошуково-творчі і тим самим сприяє удосконаленню комплексу особистісних

властивостей суб'єкта, які забезпечують його адаптацію до мінливої соціальної і професійної реальності з можливістю впливу на неї [94; 115].

Науковці також акцентують, що інноваційний процес – це сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття або ідея набувають реального освітньо-соціального значення, з погляду чого інноваційним може рахуватись педагогічне явище тільки в тому випадку, якщо воно характеризується системністю, інтегральністю, цілісністю та забезпечує якісний стрибок у досягненні поставленої освітньо-виховної мети (А. Хуторської [246]; Ч. Кларк [97]).

Узагальнюючи, визначимо сутність застосування інноваційно-педагогічних технологій як засобу організації освітнього процесу, спрямованого на створення нових знань і способів практичної діяльності, досягнутих на засадах особистісної готовності суб'єктів діяльності до пошуку й впровадження нових ідей в педагогічну дійсність. Застосування інноваційно-технологічного підходу має стати ефективним підґрунтям впровадження інноваційних технологій, принципи і організаційні форми якого ґрунтуються за закономірностям, властивими технологічному процесу – передбачуваності мети, прогнозуванню, діагностуванню, алгоритмізації освітнього процесу, реалізації зворотного зв'язку й корекції отриманих результатів та мають ознаки інноваційності.

У наукових працях спостерігаємо два головних напрями досліджень, пов'язаних з розвитком інноваційних педагогічних технологій в освітній практиці Перший – це «технологічний» підхід до будови навчання, добору змісту та способів навчальної діяльності, засобів її реалізації та умов, в яких ця діяльність повинна втілюватися. До них відносять програмоване навчання, технології інтерактивного спрямування, зокрема – постановку проблемно-пошукових завдань, рольові ігри, техніки сугестивно-релаксичного спрямування, імпровізаційно-ситуативні завдання, діалогічно-вокальну та виконавсько-акторську імпровізацію, технології рефлексивно-корекційного змісту тощо. (Л. Масол [143]; Н. Мурована [161], Л. Паньків [178], І. Полубоярина [188], Г. Стасько [222], О. Ярошенко [275] та ін.

Другий напрям пов'язаний з використанням сучасних інформаційно-комунікативних і технічних засобів, застосування яких асоціюється з уявленням щодо педагогічної технології. Типовими різновидами цього типу інноваційних технологій виступають комп'ютеризація, цифровізація, медіа-технології, засоби дистанційного навчання, що відкриває перед суб'єктами педагогічного процесу комплекс різноманітних можливостей їх застосування, зокрема – хмарних, проєктних технологій у груповій та індивідуальній формах їх розроблення, створення музичних медіа-презентацій тощо (Н. Ашихміна [12], О. Докаль [65], О. Жукова [73], Ч. Кларк [97], Ж. Колоскова [103], О. Піксаєва [185], Сі Даофен [217], Т. Щапина [268] та ін.).

Для музичної педагогіки, яка має особливо уважно враховувати особистісно-психологічні властивості її учасників, важливим є ще один напрям у впровадженні інноваційних технологій, а саме – психолого-особистісний. Їх застосування стосується комунікативних властивостей і характеру взаємодії учасників вокально-освітнього процесу, прояву творчих потенцій, виконавського й педагогічного артистизму, здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції тощо.

Специфіка мети і змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу зумовлює особливу значущість комунікативного компонента педагогічної діяльності, від стилю якої залежить міра насичення занять яскравими емоційно-позитивними емоціями, художніми переживаннями, забезпечення творчої атмосфери, її спрямування як на активізацію художньо-пізнавальної діяльності студентів, так і на удосконалення їхніх сценічно-артистичних здібностей, стимулювання здатності до адекватної самооцінки своєї діяльності. На думку Н. Ашихміної, творча взаємодія, здійснюючись в процесі взаємного узгодження цілей індивідуальної діяльності й формування «загального фонду» смислових художньо-освітніх орієнтацій, сприяє рефлексії, самоідентифікації учасників цього процесу та їх саморегуляції й самоактуалізації [12].

За таких умов позиція викладача все більше наближається до ролі консультанта, тьютора, завданням якого є організація навчального матеріалу та

постановка завдань для активізації самостійної пізнавально-виконавської, пошуково-методичної й науково-дослідницької діяльності студентів. Тим самим постановка зазначених завдань сприяє формуванню в майбутніх викладачів вокалу рефлексивної свідомості, самовимогливості, зацікавленого ставлення до власної самореалізації і постійного професійного самовдосконалення, зокрема – і в напрямку набуття художньо-пізнавальної компетентності.

Особливо корисним з цього погляду є засвоєння майбутніми викладачами вокалу технологій, побудованих на основі застосування на заняттях і в самостійній роботі здобувачів аудіо- та відео-засобів фіксації навчального, виконавського й викладацького процесу, завдяки чому уможлиблюється «розведення за часом» його навчально-формульовального, виконавського і контрольного-оцінювального компонентів, що набуває принципового значення з врахуванням плинності музичного дійства.

Важливим аспектом у набутті художньо-пізнавальної компетентності вважаємо також оволодіння знаннями і досвідом впровадження технік і технологій вдосконалення емоційно-вольових якостей студентів – майбутніх виконавців і вчителів музичного мистецтва, зокрема – технологіям упередження почуття сценічного бар'єру, запобігання синдрому професійного вигорання, навчання вокальній імпровізації, стимулювання артистизму й здатності до діалогічно-творчого спілкування у процесі виконавства й викладання тощо.

Зазначене свідчить про незамінну роль особистісно-зорієнтованих методологічних підходів. Реалізація особистісно-спрямованого напрямку педагогічного впливу свідчить, що викладач, який готує до життєдіяльності нові покоління, має відповідати високим вимогам сучасного суспільства. До головних вимог науковці відносять: здатність діяти на підставі педагогічно-гуманістичної позиції й діалогічно-демократичного стилю педагогічного спілкування; забезпечувати психологічну підтримку вихованців, проявляти фахово-педагогічну компетентність і здатність до самостійного й критичного мислення; володіти техніками самоорганізації і саморегуляції власної освітньої й фахово-

практичної діяльності тощо (І. Бех [21], А. Брушлинський [30], Е. Зеєр [79], Г. Мечнікова [150]).

У межах нашого дослідження доцільним вважаємо врахування ідей *особистісно-персоналізованого підходу*, запровадженого А. Петровським [184]. Особливість цього підходу полягає в тому, що наголошується важливість не тільки врахування індивідуально-психологічних рис особистості, а і її потреба і можливість відчувати свою персональну цінність для суспільства, залучати в коло своєї впливовості інших суб'єктів, розглядаючи це як форму самореалізації, прагнення суб'єкта бути ідеально представленим в інших людях, що передбачає пошук діяльнісних засобів продовження себе в інших людях, у їхній життєдіяльності.

Як зазначають послідовники А. Петровського, персоналізований підхід у педагогіці передбачає, що на зміну філософії «впливу» приходять філософія «співробітництва», «взаємодії» (В. Лозовая, Т. Роговая [127]). У його основі лежить уявлення щодо природної потреби індивіда відчувати себе особистістю, включатися в процесі своєї діяльності в систему суспільних відношень і зв'язків (В. Шапар [263], Н. Овчаренко, О. Матвєєва, О. Чеботаренко, Н. Кьон [287]). З цього погляду стає ясно, що сенс художньо-педагогічного спілкування міститься не тільки в донесенні інформації й формуванні певних навичок у вихованців, а і в діяльності педагога як особистості, що ділиться своїми думками, почуттями, художніми переживаннями і тим самим «...зберігає, продовжує себе в них» (А. Петровський [184]).

Дотримання персоналізованого підходу в організації мистецько-освітнього процесу означає визнання значущості ставлення до його учасників як особистостей, індивідуальні властивості й характеристики яких накладають відбиток на всі аспекти їхньої діяльності: стиль спілкування і взаємин, прояв пізнавальної і творчої активності в сумісних формах діяльності. Тобто, в результаті має забезпечуватися поєднання студентоцентрованого спрямування освітнього процесу з проявом індивідуальності викладача, його особистісно-персоналізованої самореалізації. Отже, реалізація персоналізованого підходу

ставити високу особистісну й професійну планку перед викладачами, які мають ставати певним чином ідеалом для своїх вихованців.

У прояву художньо-пізнавальної компетентності важливу проблему складає розуміння особистістю сутності художньо-образного змісту музичного феномену та здатності формувати відповідні можливості у своїх вихованців. Незамінним настановним підґрунтям цього процесу є *герменевтичний* підхід, який розглядається як наука і мистецтво трактування будь-яких текстів, побудованих на засадах вчення про закономірності й принципи їх інтерпретації (від «герменевтика», грецької *Hermeneutikos* – роз'яснити, тлумачити). Наукове значення герменевтики було доведено ще в працях філософів кінця XIX – початку XX століття, в працях Ф. Шлейєрмахера і В. Дільтея, які наголошували на важливості індивідуально-психологічного «вживання в текст» як ключового для розуміння будь-яких текстів [267].

Цінним є і впроваджене Ф. Шлейєрмахером поняття герменевтичного кола, яке дає уявлення про процедуру пізнавально-інтерпретаційної, пояснювальної діяльності як циклічність процесу усвідомлення художньої сутності твору, поступового поглиблення його розуміння й інтерпретації.

Питання герменевтики художніх, зокрема – музичних текстів досліджувалися послідовниками Шлейєрмахера, зокрема – Г. Кречмером і А. Мерритом, які заклали основи музичної герменевтики, звернувши увагу на важливість науково обґрунтованого тлумачення сенсу музичних творів на засаді глибоко аналізу їхньої структури.

Застосування герменевтичного підходу, за Г. Гадамером, має сприяти усвідомленню того, яким чином комплекс «...уявлень автора направляє інтерпретаторське сприйняття в потрібне русло і сприяє встановленню «горизонтів сенсу» [42]. Цей процес М. Арановський потрактовує як сприйняття через призму фільтрів музичного тексту, які стають значущими з погляду усвідомлення його семантики. До таких «фільтрів» науковець відносить, зокрема, художньо-історичний та національно-обумовлений музичний стиль, специфіку

музичного жанру, особливості структури й музичної форми твору, інтонаційно-мовленнєві особливості й стереотипи, закладені в ньому [45, с.10].

Не зникають питання герменевтичного аналізу музичних творів з поля зору і сучасних науковців, серед яких –Н. Корихалова [107], А. Линенко [121], Л. Майковська [136], С. Малкін [141], В. Москаленко [158], С. Шип [265] та інші. На думку С. Малкіна, якої дотримуємося і ми, найбільш складною формою інтерпретації твору є педагогічна інтерпретація, якою має володіти, зокрема, і майбутній викладач вокалу. Її складність зумовлена тим, що, як зазначив науковець, «перед педагогом-музикантом стоїть непросте завдання не тільки самому зрозуміти і застосувати музичний матеріал, а й донести його до учнів в двох аспектах – як незмінений автентичний твір і як спеціально підготовлений, багатогранно інтерпретований навчальний ресурс», що відповідає як за рівнем викладу, так і за спрямованістю інтерпретації, підготовці та індивідуальним особливостям учнів [141].

Методологічну значущість герменевтичного підходу в галузі музичної педагогіки науковці пояснюють тим, що завдяки його особливостям створюється можливість наближення змісту навчання до кожного індивіда, адаптувати його відповідно рівню освіченості й досвіду сприйняття музичних феноменів суб'єктом учіння, сприяти його оволодінню технологією алгоритмованої аналітично-інтерпретаційної діяльності, виробленню здатності до власного тлумачення художньо-образного змісту творів і визначення адекватних засобів виконавської виразності (О. Олексюк, О. Реброва [285]). Набуття цих здатностей становить суттєвий внесок у процес удосконалення художньо-пізнавальної компетентності здобувачів – як у процесі отримання освіти, так і в майбутній фаховій діяльності.

Отже, застосування сучасних технологій дозволяє підвищити рівень художньо-виховного впливу мистецтва на самосвідомість майбутніх викладачів вокалу. Специфіка музичного матеріалу надає широкі можливості для застосування інноваційних технологій та сучасних інформаційно-комунікативних засобів організації змісту освіти, методів і форм проведення занять, добро й

класифікації завдань, які стимулюють активність здобувачів за їх спрямованістю на пізнавально-пошукову, художньо-аналітичну, виконавчо-творчу й вокально-педагогічну діяльність.

Найбільш значущим з них визначено компетентнісний підхід – як парадигмальний, тобто такий, що слугує підґрунтям досягнення мети і вирішення завдань дослідження. Крім того, інноваційно-технологічний підхід розглядаємо як наскрізний, тобто такий, що відбивається на всіх змістово-організаційних компонентах і етапах освітнього процесу, а також відзначаємо значущість особистісно-персоналізованого і герменевтичного підходів, настановні ідеї яких дозволяють враховувати індивідуальність респондентів –учасників формуально-експериментальної частини дослідження та реалізувати їх художньо-творчий потенціал у процесі вокальної-навчальної діяльності й вокально-викладацької практики.

Питання впровадження компетентнісного підходу розглядалися у попередньому розділі роботи.

З метою наскрізного впровадження інноваційно-технологічного підходу пропонуємо впровадження принципу *органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності*. Його значущість впровадження інноваційно-технологічного підходу пов'язуємо з тим, що така будова освітнього процесу дозволить, з одного боку, зберегти ефективні напрацювання світової вокально-педагогічної науки й практики, а з іншого – впроваджувати інноваційні ідеї й технології і тим самим досягати осучаснення змісту освіти і його наближення до інтересів і особливостей сприйняття й навченості сучасної молоді. Адже на кожному культурно-історичному етапі становлення вокального мистецтва викристалізувалися виконавський стиль, цінні методичні знахідки й прийоми, ціннісно-естетичні орієнтири, вокальні школи, обізнаність з якими є необхідним складником художньо-пізнавальної компетентності майбутніх фахівців, поза якою неможливо відтворити художньо-образну сферу творів конкретного історичного періоду.

З цього приводу варто зазначити, що пізнання старовинних методів формування вокальних навичок, наприклад – так званого «короткого» вокального дихання, яке використовувалося в період раннього бароко, стає співзвучним сучасним пошукам у створенні методики вивільнення вокального апарату та здатності поєднувати різні типи дихання у виконанні творів різних стилів і епох, про що свідчать вислови відомих науковців, співаків і методистів, зокрема – В. Антонюк [5], В. Вербек-Свердстрьом [38], К. Линклейтер [123], В. Морозова [157], Є. Назайкінського [164], О. Стахевича [223], Дм. Хворостовського та ін.

Зрозуміло, що відмова від використання традиційних методів у мистецькій освіті, зокрема й музичній, не відповідає і вимогам транслявання культури людства, накопичених традицій, художньо-ментального досвіду, а в даному випадку – і здобутків вокальної педагогіки. І, навпаки, поєднання цінних надбань та їх доповнення інноваційними знахідками стає запорукою формування в майбутніх фахівців здатності до художнього пізнання різноманітних музичних феноменів. Варто звернути увагу на те, що якщо відповідність способів пізнавальної діяльності звичним і популярним у сучасній молоді технологіям сприяє активізації пізнавальної діяльності.

На важливості поєднання традиційного та інноваційного у вокально-освітньому процесі наголошувала в своєму дослідженні «Методика підготовки викладачів вокалу до інноваційно-фахової діяльності» Лю Цзя розглядає інноваційну діяльність як вищий прояв творчості, якому властиві такі ознаки, як: «...об'єктивна новизна, наукова обґрунтованість, адаптивність, здійснення помітного впливу на зростання досягнутих результатів» [132, с. 8]. На думку дослідниці, інноваційна діяльність у вокальній підготовці забезпечує «...знання методологічно-теоретичних засад організації пошукової діяльності, здатність до їх адаптованого застосування в умовах вокально-навчальної діяльності, готовність виходити за межі традиційних знань, генерувати й захищати свої власні методичні ідеї» [132, с. 53].

Враховуючи те, що підготовка майбутніх викладачів-вокалістів у процесі фахової освіти має охоплювати різні вектори – фонаційно-технічний, змістово-

художній, виконавсько-комунікаційний, науково-методичний, педагогічно-практичний, важливо мати уявлення щодо цінності традиційних, актуальних на даному етапі, прийомів, методів і технологій вокальної освіти та можливість їх системного й органічного поєднання із здобутками сучасних науковців і практиків і тим самим сприяти подоланню певної інерційності мислення й можливої консервативності в їх застосуванні в процесі підготовки майбутніх фахівців за кожним із зазначених напрямків.

Отже, формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу має відбуватися шляхом синтезу традицій та інновацій, будуючись на доборі найбільш вдалих, перевірених часом традиційних технологій, їх критичного осмислення й оновлення, відповідно до вимог часу та їх поєднання із сучасними новітньо-мистецькими технологіями, інноваційними здобутками вокальної педагогіки.

Цілком природньо з цього випливає і наступний принцип впровадження інноваційно-технологічного підходу в музичній освіті, що також є результатом синтезу традиційних та інноваційних технологій освітньо-комунікативного спрямування, визначений як принцип *системного поєднання індивідуальної, міні-групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності*,

Специфіка вокальної підготовки потребує її забезпечення комплексом фахових дисциплін індивідуального та колективного типу. При цьому провідна роль належить Курсу виконавської майстерності – індивідуальній формі набуття вокально-виконавської і, певним чином, музично-когнітивної, творчої, вокально-методичної освіти. Завдяки цьому виникають умови для індивідуалізації навчання майбутнього фахівця на засадах всебічного розкриття його потенціалу, розвитку здібностей за рахунок варіювання змісту і темпу навчання, добору репертуару, який пасує його художньому менталітету, характеру обдарованості тощо.

Звернемо увагу й на те, що індивідуальні заняття з вокалу є значною мірою процесом колективної співтворчості співака, його викладача і концертмейстера. Особливості такого спілкування розкриті в дисертаційному дослідженні Е. Економової [67], яка розглядає спільноту «педагог-співак-концертмейстер» як

малу групу, тріаду, досягнення порозуміння між якими визначається спільною метою і східною мотивацією, досягнення якого визначається як важливий інструмент підготовки співаків до концертно-камерної діяльності.

Відзначимо також, що, оскільки йдеться про фахову підготовку не виконавця-соліста, а викладача вокалу, особливу увагу належить приділити формуванню в нього здатності працювати в команді та організовувати навчальні ситуації, які потребують від усіх учасників освітнього процесу навичок творчої взаємодії. Ці міркування спонукають до надання уваги сучасним інноваційним технологіям, які спрямовані на організацію командних форм діяльності. До їх числа належать тим-білдингові (від англ. team – команда, building – будівництво) технології, що прийшли із менеджменту й набули популярності в галузі освіти, технологія роботи в міні-групах, особливістю яких є організація взаємодії й взаємного удосконалення знань і навичок всіх учасників завдяки сумісній діяльності, а також форма залучення здобувачів до ансамблевого музикування й самостійно-сумісного опрацювання призначених для цього творів.

У науковій літературі відзначається, що, на відміну від традиційних форм колективного навчання, головним недоліком яких була недостатня активність та ініціатива кожного учасника навчального процесу, інноваційні для музичної освіти, тим-білдингові та міні-групові технології розвивають в кожного учасника здатність до сумісної праці задля досягнення спільної мети, сприяють удосконаленню комунікативних навичок, стимулюють ініціативу та самостійність кожного учасника взаємодії [279]. Цінність таких форм колективної діяльності полягає і в тому, що, як стверджує Г. Падалка, вміння суб'єктів колективної діяльності «...встановити художньо-творчий контакт з іншими учасниками художнього процесу» має позитивний вплив і на «індивідуально забарвлені результати його художнього навчання й розвитку» [175, с. 4].

Не варто недооцінювати увагу і колективних форм навчальної діяльності – лекційних, семінарських занять з таких дисциплін, як Історія вокального мистецтва, Методика вокальної освіти, Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів, Практикум з інноваційних художньо-

педагогічних технологій, Використання інформаційно-комунікативних технологій в мистецькій діяльності. Їх значущість зумовлена можливістю стимуляції й удосконалення в майбутніх фахівців соціально значущих компетенцій, навичок співпраці і ділового спілкування, сформованими навичками організації колективних форм пізнавальної діяльності. Однак при цьому важливо забезпечити осучаснення колективних форм художньо-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів вокалу, зокрема – застосування на лекціях і семінарах мультимедійних форм – демонстрацію музичних фрагментів, розроблених студентами відео-проектів, організацію диспутів, «квазі-концертів», «квазі-кастингів», проведення взаємного опитування, анкетування, результати яких заслуговують на сумісне обговорення, обмін думками тощо.

Отже, незважаючи на те, що художньо-пізнавальна діяльність є суто індивідуальним процесом і в значній мірі залежить від особистісних властивостей, якості психічних процесів, змісту художньо-естетичного досвіду та емоційного інтелекту особистості, ефективність формування художньо-пізнавальної компетентності може бути досягнута завдяки поєднанню індивідуальних форм з ансамблевими, міні-груповими та колективними формами організації навчання, які б сприяли формуванню художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а з цим – їхній вокально-професійній підготовці в цілому.

Орієнтація на реалізацію настанов *особистісно-персоналізованого підходу* у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, спрямованих на досягнення мети нашого дослідження, дозволила визначити такі принципи:

- формування художньо-пізнавальної компетентності, як поетапного зростання самостійності й творчої активності у процесі художньо-пізнавальної діяльності;
- принцип особистої відповідальності за якість професійної самореалізації;
- принцип індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності.

Обґрунтовуючи доцільність використання принципу *поетапного зростання самостійності й творчої активності майбутніх фахівців в процесі художньо-*

пізнавальної діяльності, звернемося до праць науковців, які пов'язують процес підвищення освітнього та культурного рівня здобувачів вищої освіти із вдосконаленням їхньої «...самостійної та творчо-виконавської діяльності» і вважають вирішення цього завдання одним із провідних напрямів інновацій у контексті вокальної підготовки майбутніх викладачів-музикантів (В. Желанова [72], В. Лапін [115], Е. Макарова, В. Яковенко [139]). Тому не випадково останнім часом фахівці в галузі мистецької освіти все більше уваги приділяють питанню саморозвитку та самореалізації студентів з перших кроків їхнього навчання в закладах вищої освіти і надають особливого значення методам і технологіям підвищення рівня їх самостійності, автономності та відповідальності, зокрема – тренінгам, рольовим іграм, майстер-класам, створенню проєктів, портфоліо, кейсів, міні-кейсів тощо (О. Реброва [202, с. 15]).

Значну увагу цим питанням приділяє А. Бондаренко, яка визначає, що основною умовою «...розвитку особистості студента як майбутнього викладача музики» є включення студентів у творчу діяльність [27, с. 9]. В цьому контексті, на думку вченої, результатом пізнавально-самостійної діяльності майбутнього фахівця-музиканта стає створення «оригінального, нового, неповторного творчого продукту» [27, с. 9]. Зазначимо, що міра оригінальності/банальності «продукту» залежить як від музичної обдарованості, ступня розвитку їхніх спеціальних музичних і вокальних здібностей, художньо-смакових інтересів і преференцій, багатства художнього уявлення, набутих на попередніх етапах освіти знані і умінь репродуктивного й творчого характеру, так і від індивідуально-психологічних особливостей студентів, самостійності їхнього мислення та володіння навичками, які уможливають варіативне, творче застосування набутої підготовки, тобто від комплексу факторів, які мають враховуватися у процесі вироблення індивідуальної стратегії вокальної підготовки майбутнього викладача вокалу.

З цього погляду важливо підкреслити, що пізнавальна самостійність і творча активність студентів формуються як послідовний і динамічний процес, сутність якого полягає в зростанні міри самостійності й складності самостійно

виконуваних завдань, завдяки чому суб'єкт учіння набуває психологічної впевненості, віри у свої можливості та переходить (за Л. Виготським) від зони близького до зони актуального розвитку. На цих засадах уможлиблюється його успішне залучення до творчих видів вокально-освітньої діяльності в різноманітних формах її прояву – варіюванні й створенні вокально-виконавської та методико-педагогічної інтерпретації твору, а також у оволодінні майбутнім фахівцем здатності генерувати власні методичних ідеї, створювати музично-інструктивний матеріал з метою вдосконалення вокальної підготовки конкретного студента, з його музично-перцептивними, фонаційними, психологічними особливостями і проблемами.

Забезпечення таким чином *поетапного зростання самостійності й творчої активності магістрантів у процесі художньо-пізнавальної діяльності* відповідає самій сутності алгоритмізації, а цим – і технологізації мистецько-освітнього процесу.

У обґрунтуванні наступного принципу *особистої відповідальності майбутніх викладачів вокалу за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності* враховуємо те, що для співака-початківця є досить складним здійснення самоконтролю і самокорекції, усвідомлення стану вокального апарату та якості звучання голосу. Тому набуття здатності до самоконтролю, позбавлення від механічних та психологічних затисків потребує значної уваги, постійної рефлексії, здатності до самоаналізу, свідомого ставлення до зазначених завдань, в основі яких лежить почуття особистої відповідальності за якість професійної самореалізації.

Крім того, надзвичайно важливою є підготовка студента до музичного сприйняття та художнього пізнання, осягнення художньо-образного змісту творів, що потребує як інтелектуальної, так і емоційної, духовної активності. Таким чином, із самого початку навчання, майбутній викладач вокалу проходить шлях до усвідомлення власної відповідальності за результат навчальної та майбутньої фахової діяльності, власного саморозвитку та самореалізації.

Студент має завжди прагнути до досягнення максимального результату та найбільш повного розкриття власного творчого потенціалу, до «ідеального» у виконавській діяльності, чому має передувати створення цього ідеального в уяві виконавця. Підтвердження цього знаходимо у Г. Падалки, яка актуалізує використання «методу ідеалізації», як такого, що дозволяє «...уявити досліджуване педагогічне явище в особливій формі, у вигляді подумки сконструйованого ідеального об'єкта, який має відповідати критеріям довершеності, бездоганності» [175, с. 2]. Вчена доходить висновку про необхідність приділення значної уваги акмеологічному вектору підготовки майбутнього викладача музики, як необхідної умови для його самореалізації у фаховій діяльності.

Н. Сегеда також обґрунтовує «необхідність розвитку мотиваційно-сміслового ставлення до педагогічної діяльності» в процесі фахової підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва на шляху до «...формування відповідальності за власне професійне майбутнє та його наслідки», що, за вченою, є чинником успішної «...професійної самореалізації в контексті професійної педагогічної діяльності» [213, с. 1]. Дослідниця акцентує на «визначальних для професійної самореалізації» майбутніх викладачів музики вміннях, серед яких вона виокремлює вміння «проекувати власну професійну діяльність; прогнозувати її наслідки; творчо використовувати зміст і функції музичного мистецтва» [213, с. 13].

Особливо важливим є формування такої самосвідомості в діяльності викладача вокалу: досягнення ним бажаних результатів на шляху впровадження інноваційних технологій, незвичних приймів і оригінальних методичних ідей в галузі вокальної освіти має поєднуватися із гарантованим забезпеченням викладачем гігієни й збереження природних вокальних даних студентів. З цього погляду важливо забезпечити, по-перше – наявність в майбутніх фахівців теоретико-занієвої й практично-діяльної бази в цьому напрямку, по-друге – здатність до переосмислення сталих методичних постулатів та критичного аналізу висунутих науковцями ідей, по-третє – розвиненої рефлексії й оволодіння

механізмами об'єктивного оцінювання процесу й результатів власної інноваційної діяльності.

Нагадаємо, що на цей час в соціальних мережах викладено безліч відео-уроків, та званих «майстеркласів» комерційно-спрямованого характеру, в яких пропонується навчання співу за декілька занять, курси з «авторської методики», які не мають під собою наукового обґрунтування на належній апробації тощо. Їх некритичне використання може серйозно зашкодити становленню педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу та їх вихованцям, що свідчить про важливість формування критичного мислення, поза яким виникає можливість серйозних педагогічних помилок, невдач, а з цим – і втрата віри в свої можливості та позитивного ставлення до професійної діяльності (О. Пометун [189]).

З метою упередження типових, передусім – для викладачів-початківців, вокально-педагогічних помилок та зміцнення в них «...умотивованості й особистої відповідальності за якість підготовки до майбутньої професійної діяльності та власної самореалізації», Ян Сяохан [274, с. 6] пропонує застосувати технологію спеціально-організованої пропедевтичної роботи, спрямованої на оволодіння техніками моніторингу вокального розвитку студентів, виявлення властивих їм недоліків і добору ефективних способів і прийомів їх подолання, тобто оволодіння навичками критичного аналізу та самокритичного оцінювання як рушійного чинника умотивованого самовдосконалення.

Отже, почуття особисто-професійної відповідальності за результати майбутньої вокально-викладацької роботи і реалізацію своїх власних художньо-творчих і вокально-методичних потенцій має слугувати нескінченним джерелом самовдосконалення майбутніх викладачів вокалу і активної пошуково-фахової, художньо-пізнавальної діяльності, виробленню стратегії дії «на результат», чому має сприяти підпорядкування освітньо-виховного процесу *принципу особистої відповідальності майбутніх викладачів вокалу за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності*.

Важливою засадою успішності вирішення цього питання є врахування індивідуальних особливостей творчого розвитку та фахового становлення

студентів, звідки впливає наступний принцип – *індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності*. Його значущість зумовлена роллю особистісного аспекту ключового поняття дослідження, представленого в першому розділі та виведеного в авторському визначенні художньо-пізнавальної компетентності майбутнього викладача вокалу.

Завдяки суб'єктивному характеру художньо-пізнавальної діяльності, процес формування художньо-пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, про що свідчать праці Б. Теплова [232], Ю. Гіппенрейтера [195], В. Романова [194]. Необхідність їх врахування у процесі інноваційно побудованої музичної освіти відзначає і Сі Даофен, який важливою умовою ефективного впровадження інновацій в цій галузі називає «...оптимальне поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень», що, на думку вченого, сприяє саморозвитку студентів та допомагає в досягненні більш високого рівня фахового розвитку [217, с. 19].

Отже, не викликає сумніву, що осмислене ставлення майбутніх викладачів вокалу до втілення художнього образу в їхній власній виконавській діяльності, а також можливість вільно використовувати набуті знання і вміння в процесі фахової підготовки (що є визначальними ланками формування їх художньо-пізнавальної компетентності) можливе лише за умов урахування їх індивідуальних особливостей, актуального рівня фахового розвитку й відповідного варіювання технологій формування цього особистісного утворення на засадах налаштування на індивідуальні потреби і можливості студентів.

Відповідно до *герменевтичного підходу*, в межах нашого дослідження було обрано такі принципи:

- діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів;
- активізації асоціативно-мистецьких зв'язків;

– взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Необхідність використання педагогічного принципу *діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів* впливає із основних положень теорії художнього пізнання. Так Є. Проворова наголошує на суб'єктивності процесу пізнання студентом художнього образу музичного твору, що, за вченою, обумовлює його поліваріантність. Водночас вчена акцентує увагу на психологічних передумовах цього процесу, які, на її думку, визначаються властивостями мислення. Серед головних передумов Є. Проворова називає: «поєднання чуттєвих, образно-уявних, раціонально-логічних, творчо-інтуїтивних аспектів пізнання», а крім того – здатність до мисленневих операцій із результатами набутих знань і досвіду [192, с. 122-123].

Фахівці в галузі психології також дотримуються думки про те, що музичне пізнання не базується виключно на когнітивних процесах, а завжди має емоційне забарвлення (М. Карасьова [92], Д. Кирнарська [95], Є. Назайкінський [164], В. Ражніков [199] та ін. Значущість ролі когнітивно-емоційного потенціалу особистості майбутніх викладачів вокалу в процесі освоєння ними вокально-педагогічних технологій, його актуалізацію під час роботи над досягненням художнього образу вокального твору, підкреслюють Л. Бучнева [31], Ван Цзяньшу [33], Л. Василенко [36], Н. Гребенюк [52], О. Єгорова [66] та ін.

Специфіка вокально-художнього образу, згідно з Ван Чень, породжується єдністю образності «літературно-поетичного та інтонаційно-музичного компонентів цілісного феномену» [32, с. 91]. Отже, як стверджує науковець, сприйняття і втілення художнього образу твору, який був закладений композитором, досягається завдяки проникненню «у сутність музичної інтерпретації автором поетичного образу» [32, с. 91]. Ван Чень доходить висновку про ефективність використання принципу «сполуки аналітично-когнітивного та інтуїтивно-емоційного способів усвідомлення й вживання в художньо-образну сферу вокального твору» у процесі вдосконалення виконавського артистизму

майбутніх викладачів вокалу, завдяки синтезу яких глибоке проникнення в художній образ вокального твору, що «...підвищує художньо-пізнавальну компетентність виконавця та позитивно впливає на вдосконалення його виконавського артистизму» [34, с. 92].

Принцип *активізації асоціативно-мистецьких уявлень*, обраний в дослідженні як дієвий засіб індивідуалізованого трактування художньо-образного змісту вокальних творів. Ефективність використання асоціативних зв'язків у мистецькій освіті була докладно обґрунтована Л. Масол [143]. Учена вводить категорію поліхудожньої свідомості особистості та, з одного боку, трактує її як «...сукупність міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію у багатогранному художньо-культурному просторі», а з іншого – як «...здатність до інтуїтивного відчуття/схоплення міжвидових художніх імпульсів і смислів, до емоційно-естетичного резонансу; здатність інтерпретувати художні тексти й здійснювати умовно-адекватні «естетичні переклади». Розглядаючи сутність цієї категорії, авторка розглядає поняття «інтегральність логіко-ейдетичного мислення», якому, згідно з дослідницею, «...притаманні міжвидові художньо-образні асоціації, аналогії, паралелі» [143, с. 12-13]. На думку вченої, під час опанування особистістю мистецьких цінностей відбувається «становлення особистості як суб'єкта художньої діяльності», що призводить не лише до набуття мистецьких знань і вмінь, але й – до формування образно-асоціативного мислення [143, с. 7].

Аналогічної думки дотримується і С. Москва, яка зазначає, що стимулювання образних асоціацій відіграє значущу роль у пізнанні художнього образу твору та наголошує, що їх утворення відповідає вимогам інтегративних художньо-педагогічних технологій вокальної підготовки майбутніх викладачів вищої школи [159, с. 43].

Дійсно, поглиблення процесу інтерпретації художнього образу вокального твору, згідно з Н. Косинською, відбувається за рахунок використання асоціативного мислення, рефлексії, герменевтичного аналізу, у актуалізації яких важливу роль відіграють використання різноманіттю художніх асоціацій,

породжених у процесі набуття мистецького досвіду і розширення обрію художніх уявлень співака [105, с. 107]. Завдяки цьому, набуття і використання асоціативних зв'язків у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу сприяють підвищенню їх самостійності, стимулюють до самореалізації творчої індивідуальності й позбавлення від стереотипного мислення у процесі роботи над втіленням художніх образів вокального репертуару.

Принцип *взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів* впливає із специфіки фахової діяльності майбутнього викладача вокалу. Тобто окрім пізнання художнього образу твору з метою збагачення власного художньо-емоційного досвіду та вдосконалення власних художньо-виконавських навичок, майбутній викладач вокалу має також розкривати власний педагогічний потенціал. Так, О. Шикирінська серед провідних завдань сучасної мистецької освіти, окрім підвищення у студентів «пізнавального інтересу та особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва» вважає «формування аналітико-інтерпретаційних умінь як здатності до педагогічно спрямованого осмислення мистецької реальності та самовираження у педагогічній діяльності» [264, с. 490].

Погоджуємося також і з О. Ляшенко та Л. Лабінцевою, які підґрунтям процесу художньої інтерпретації музичного твору вважають опору на мистецькі аналогії та асоціативні зв'язки, що «...змістовно наповнює художній образ музичного твору», та вказують на те, що цей процес може бути представлений «...через педагогічні дії викладача-інтерпретатора в такому виді інтерпретації, як художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору» [133, с. 85].

Майбутній викладач вокалу в процесі аналізу художнього образу музичного твору одночасно має виконувати два завдання: з одного боку, він намагається поглиблено зрозуміти і відрефлексувати художній образ твору та знайти відповідні засоби художньої виразності для його розкриття й відображення під час виконання, а з іншого – налаштуватися на стимуляцію своїх учнів до пошуку відповідних засобів передачі художнього образу вокального репертуару, тобто тим

самим сприяти реалізації не тільки його виконавського, а й духовного і виховного потенціалу.

Узагальнюючи, зазначимо, що вирішення завдань дослідження відбувається на засадах визнання парадигмальної значущості компетентнісного підходу, наскрізної ролі технологічно-інноваційного підходу, а також провідних ідей особистісно-персоналізованого й герменевтичного наукових підходів як основоположних для обґрунтування змісту й процесу формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів-вокалістів засобами інноваційних технологій.

У розділі обґрунтовано педагогічні принципи їх реалізації, до яких віднесено:

- принцип органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності;
- системного поєднання індивідуальної, міні-групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності;
- поетапного зростання самостійності й творчої активності в процесі художньо-пізнавальної діяльності;
- особистої відповідальності за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності;
- індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності.
- діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів;
- активізації мистецько-асоціативних уявлень;
- взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

2.2. Педагогічні умови та інноваційні технології формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності

Процес формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності є складним і багатовекторним, його якість залежить від комплексу чинників, одним з найважливіших є забезпечення належних педагогічних умов, спрямованих на досягнення визначеної мети й завдань освітнього процесу. Адже саме належні педагогічні умови забезпечують такий стан освітнього середовища «... в якому компоненти навчального процесу представлені в найкращій взаємодії, що дає викладачеві змогу результативно працювати, керувати навчальним процесом, а тим, хто навчається – успішно працювати» (Ю. Бабанський [13]).

Перша педагогічна умова формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності на засадах інноваційних технологій визначена нами як *створення пошуково-творчого психологічного клімату а освітньому процесі*, спрямованому на формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності. Впровадження цієї педагогічної умови передбачає створення сталого психологічно-комфортного середовища, яке має сприяти підвищенню художньо-пізнавальної активності та самостійності майбутніх викладачів вокалу, важливу роль у якому відіграє і застосування сучасних інноваційних технологій у освітньому процесі.

Поняття позитивного психологічного клімату з'явилося на перетині психології та менеджменту і розглядалося як чинник позитивного впливу на міжособистісну взаємодію працівників трудового колективу з метою підвищення ефективності їх роботи. Поступово уявлення щодо значущості психологічного клімату було запроваджено і в соціально-педагогічні дослідження – в аспекті підвищення якості навчання завдяки налагодженню співпраці тих, хто навчається, пониженню рівня стресових ситуацій та створення найбільш комфортних психологічних умов для розкриття індивідуальних здібностей і потенціалу особистості під час здобуття освіти.

Поряд із поняттям психологічного клімату в науковий обіг увійшло й поняття психологічної атмосфери, яке стало нерідко вживатися як синонім. З цього приводу доцільно звернутися до наукових доробків О. Гуменюк [55], Б. Паригіна [180], А. Фурмана [240; 241], які вказують на різницю між цими поняттями. Науковці визначають психологічну атмосферу як «... нестійку, постійно змінювальну сторону колективної свідомості». Натомість клімат, на їх думку, «...позначає не ті чи інші ситуативні зміни в настрої людей, а лише його стійкі риси» та «... створює відповідну культуру у взаєминах, стає чинником формування й активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації» [240, с. 6]. Таким чином, саме психологічний клімат, порівняно із атмосферою, має ознаки сталості, що дозволяє вважати його одною із передумов підвищення художньо-пізнавальної активності та самостійні майбутніх викладачів вокалу.

Пошуково-творчий психологічний клімат в межах нашого дослідження визначаємо, як сталу систему взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу, що спрямована на досягнення спільної освітньої мети за рахунок створення максимально комфортних психологічних умов для підвищення художньо-пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу та розкриття їхнього художньо-емоційного, пізнавально-інтелектуального й творчо-продуктивного потенціалу.

Для забезпечення пошуково-творчого психологічного клімату на фахових заняттях майбутніх викладачів вокалу важливо зосередити увагу на його комунікативно-поведінковій, емоційно-мотиваційній, творчій та когнітивній спрямованості.

Стосовно *комунікативно-поведінкового* аспекту створення пошуково-творчого психологічного клімату, зазначимо, що важливу роль відіграє система взаємин, яка складається між суб'єктами освітнього процесу, їх комунікативні властивості, зокрема – відкритість, комунікабельність, контактність, здатність до емпатії, прояв комунікативної сумісності, толерантності, комунікативної культури.

Набуття комунікативної культури Е. Яценко визначає як зняття суб'єктів спілкування, що являє собою внутрішній результат їхньої комунікативної діяльності, визначаючи цей феномен як «...інтегративне особистісне утворення, яке включає знання про етикетні норми спілкування, систему вмотивованих, морально зорієнтованих комунікативних якостей і вмінь людини, які мають для неї особистісний сенс і регулюють поведінкові аспекти її комунікації з іншими людьми» [276, с. 7].

Зазначене стосується не тільки культури спілкування викладача із студентами, а і студентів поміж собою: адже звичні форми побутового спілкування, як правило, впливають і на стиль професійного спілкування. З цього приводу дослідниця Чжу Цянь звертає увагу на необхідність дотримання студентами такту, доброзичливого тону, прояву поваги до співрозмовника та його думки усіма учасниками навчального процесу [256, с. 139].

З метою удосконалення стилю спілкування й емпатійних якостей доцільно заохочувати майбутніх фахівців до участі в спеціальних тренінгах на досягнення взаєморозуміння, сприйняття емоційних станів комунікаторів та спонтанно-творче реагування своєю поведінкою, мімікою, зміну позиції лідера й відомого. З цією метою доцільно застосовувати запозичену із системи підготовки імпровізаційного театру П. Морено [156], адаптуючи її до професійних потреб, а також технології, спрямовані на вдосконалення своїх емоційно-вольових властивостей як засобу упередження психологічних «зривів» та поведінкової корекції, що набуває особливого значення в умовах можливого на заняттях з вокалу підвищеного емоційного тону.

Отже, одним із важливих факторів забезпечення пошуково-творчого психологічного клімату є оволодіння майбутніх викладачів етикою педагогічного поводження й діалогічно-демократичним стилем спілкування та здатністю впливати на стиль спілкування студентів поміж собою.

Мотиваційно-емоційний аспект прояву пошуково-творчого психологічного клімату досягається за рахунок захоплення його учасників світом художніх емоцій, прояву емпатії – як у процесі сумісного сприйняття

вокального твору, так і під час опрацювання, виконання й презентації своїм учням.

Звертають увагу дослідники і на якість емоційно-емпатійної та рефлексивної складових фахової діяльності викладача-музиканта, які мають реалізуватися у вмінні тримати під усвідомленим контролем власний психологічний стан, здатність своєчасно застосувати технології релаксації, емоційно-вольової саморегуляції, зокрема – самонавіювання, самопідтримки як способів упередження психологічного перенапруження й професійного вигорання (Л. Бочкар'єв [29], Л. Надирова [162], В. Міщанчук [154], В. Ражніков [199] та ін.). На думку Чжу Цянь, врахування цих факторів сприяє збереженню художньо-творчого психологічного клімату на вокальних заняттях із студентами та учнями, «... уможлиблюючи тим самим досягнення стану натхнення й захоплення» [256, с. 59].

Зауважимо, що пошук способів встановлення емоційного контакту між учасниками вокально-освітнього процесу досягає успіху тільки за умов урахування педагогом індивідуальних психологічних особливостей майбутніх викладачів вокалу. З цього приводу Лінь Янь акцентує, що при створенні сприятливого психологічного клімату на вокально-фахових заняттях важливого значення набуває усвідомлення викладачем з вокалу «...багатогранного та складного світу емоційних і вокальних можливостей майбутніх учителів, підтримка їх подальших устремлінь та спрямування на виконання нових виконавських завдань» [126, с. 79]. Отже, на нашу думку, позитивно-емоційний компонент, відіграючи суттєву роль у взаєминах викладача й студента, відбивається на забезпеченні очікуваного творчо-пошукового психологічного клімату вокально-освітнього процесу і тим самим впливає на процес підвищення художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу потребує від них прагнення не лише до розкриття власного виконавсько-творчого, а й педагогічного потенціалу, тобто до оволодіння здатністю

забезпечувати його на занятті зі своїми вихованцями. Отже, панування атмосфери діалогу-співтворчості, прояв взаємної емпатії учасників навчального процесу та їх готовності до співпраці має впливати на всі сторони художньо-пізнавального процесу та відбиватися на якості останнього. Ефективною формою апробації діалогів такого роду може стати рольова гра, яка виступить засобом інтенсифікації навчання через спілкування в діалоговий або міні-груповій формі й сприятиме удосконаленню як знань і вмінь, так і соціально-комунікативних властивостей учасників освітнього процесу та їхніх взаємин.

Акцентуємо також на важливості надання *творчого характеру* психологічному клімату як найбільш сприятливого для формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності. Ця залежність пояснюється тим, що вокально-фахова діяльність є творчою за своєю художньою, мистецькою суттю. Адже і сприйняття музичного, зокрема – вокального твору, є завжди процесом співтворчості, притаманних різноманітним формам, вокально-освітньому процесу – від сприйняття-розкодування художньої ідеї твору до виконавської інтерпретації та її прилюдного, зокрема – сценічного втілення.

В цьому аспекті також доцільно звернутися до наукового доробку Сі Даофена, згідно з яким саме творча діяльність у музичній освіті стимулює прагнення студента «... до саморозвитку через опанування інноваційними технологіями», що, за вченим, «...є необхідним кроком у процесі фахового становлення майбутнього педагога» – від початкового «занурення в атмосферу музичного мистецтва» до сформованої потреби в здійсненні інноваційної діяльності [217, с. 84].

Творчу спрямованість формувально-освітнього процесу доцільно підсилювати за рахунок впровадження інноваційних технологій, цікавих здобувачам, які мають виступати тригером їхньої пізнавальної активності і сприяти створенню атмосфери захоплення художньо-пізнавальною діяльністю. Це, зокрема – залучення майбутніх викладачів вокалу до імпровізаційно-

інтерпретаційних форм виконавства, драмагерменевтичних вправ, вільних музично-пластичних рухів, тобто – включення в сумісну художньо-творчу діяльність синергійного типу. Завдяки емоційному, творчому взаємовпливу в кожного з її акторів посилюється відчуття переживання творчого натхнення та гедоністичного задоволення від музичного сприйняття, що сприяє як пануванню творчої атмосфери, так і розкриттю магістрантами власного творчого потенціалу.

Не варто забувати і про те, що саме по собі музичне, зокрема – вокальне мистецтво впливає на психологічну атмосферу занять за умов добору високохудожніх творів та здатності учасників освітнього процесу до сприйняття-переживання як співтворчості й натхненно-самостійної діяльності. З цього приводу доречно згадати слова В. Кандинського, який писав, що справжній твір мистецтва, відокремившись від художника, отримує самостійне життя, стає особистістю, «...живе, діє і бере участь в творенні духовної атмосфери» [90, с. 46].

Важливість врахування фахово-гностичного аспекту в процесі забезпечення пошуково-творчого психологічного клімату на фахових заняттях майбутніх викладачів вокалу пояснюється необхідністю надання освітньому процесу особистої привабливості для студентів, стимуляції в них захоплення процесом пізнання художньої сутності вокального твору, його здійснення за «герменевтичним колом», тобто за засадах постійного поглиблення свого ставлення до його художньої ідеї, уточнення власних уявлень щодо засобів її відтворення в процесі виконавської та педагогічної діяльності. Важливим спонукальним моментом є усвідомлення студентами нескінченності цього процесу та можливостей створення декількох варіантів вербально-педагогічного та виконавського трактування творів, значущість ситуативного фактору на вибір одного з них у кожному конкретному випадку.

Крім того, важливим способом підвищення інтересу студентів до фахово-пізнавальної діяльності має стати розкриття безмежних можливостей художньо-інформаційного поля, залучення до якого гарантовано завдяки

Інтернету, програмам YouTube, Tik-Tok, Telegram, соціальним мережам їх заохочення до знайомства з виконавською, педагогічною творчістю видатних діячів світового простору. Важення такого типу цінні також тим, що вони сприятимуть створенню в студентів ідеального образу і таким чином слугуватимуть стимулом для наближення до нього, а за цим – і активізації художньо-пізнавальної діяльності.

Зауважимо, що забезпечення цього процесу доцільно здійснювати у двох формах прояву – інтровертивному та екстравертивному. Стосовно інтровертивній формі прояву – йдеться про глибину набутих знань і досвіду, рівень чуттєвості та емоційної відкритості, готовності до рефлексії й проникнення в художньо-образний світ вокальних творів, активність і швидкість засвоєння нової інформації, гнучкість мислення і здатність до оперативної перебудови своєї діяльності. Щодо екстравертивного прояву – маються на увазі заздалегідь сформовані особистісні цілі, система ціннісних орієнтацій та мотивів, які забезпечують потребу особистості у фахово-творчій самореалізації та розкритті власного потенціалу.

Таким чином, *створення пошуково-творчого психологічного клімату на фахових заняттях* підсилює особистісно-персоналізовану спрямованість цього процесу і тим самим сприяє підвищенню ефективності формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Другу педагогічну умову формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів визначено як *цілеспрямоване забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу*. Введення цієї педагогічної умови обґрунтовується необхідністю врахування індивідуальних особливостей студентів, які мають значний вплив не тільки на глибину процесу художнього пізнання, але й на якість фахової самореалізації студента та кореспондується із особистісно-персоналізованим підходом до професійної освіти.

Для обґрунтування цієї педагогічної умови доцільно перш за все уточнити сутність поняття «індивідуально-особистісна траєкторія». А. Хуторський надає таке визначення цьому феномену: «Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті» [248, с.101]. Під особистісним потенціалом науковець має на увазі сукупність здібностей суб'єкта учіння – діяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних та інших, процес виявлення яких відіграє важливу роль у організації їхнього освітнього руху індивідуальними траєкторіями. Відповідним чином змінюється і індивідуалізований зміст освіти, який в даному випадку визначається не тільки логікою даних предметів, в й сукупністю особистісних властивостей, загальних і спеціальних здібностей здобувачів освіти.

Уточнення цього положення знаходимо в працях І. Каньковського, який акцентує, що сутність індивідуальної освітньої траєкторії студента ґрунтується на тому, що студенти отримують можливість «...за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти, рівня професійної компетентності, що здійснюється при постійній педагогічній підтримці і контролі, в процесі якого відбувається його творча самореалізація, прояв і розвиток сукупності особистісних якостей, відповідно індивідуального освітнього маршруту» [91, с. 63]. Водночас під індивідуальним освітнім маршрутом вчений розуміє «персональну програму», згідно з якою відбувається формування професійної компетентності студента.

Таким чином, формування художньо-пізнавальної компетентності, як складової фахової компетентності майбутнього викладача вокалу, має відбуватися із врахуванням індивідуальних цілей та освітніх завдань студента, що сприятиме його самостійності у процесі фахової самореалізації, водночас неможна не враховувати важливість впливу на цей процес педагога-ментора, не як керівника, але як до помічника у пошуку орієнтирів.

Основними характеристиками індивідуальної освітньої траєкторії, які мають сприяти такій адаптації, слугують: темп навчання, який має обиратися

залежно від індивідуальних особливостей і актуального рівня підготовленості студента, та варіювання так званого «освітнього продукту», під яким розуміється сукупність знань з відповідної освітньої галузі та практичного досвіду їх застосування [91, с. 63].

Для мистецької освіти важливим є і те, що суб'єкти учіння, за даними науковців, діляться на лівопівкульних і правопівкульних, а також поширене в наукових колах визнання того, що за типом сприйняття й мислення всі індивіди розподіляються на «фізиків», «гуманітаріїв» і «техніків». Як зазначає О. Гула, «...у одних розвинена природна здатність до логічного мислення і точних математичних дій, у інших – просторова уява, творче сприйняття інформації через певні образи» [54]. Виходячи з цього, розроблення індивідуально-особистісної освітньої траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу має здійснюватися з врахуванням їхніх індивідуальних загальних, психофізіологічних особливостей – типу нервової системи, темпераменту, переваги абстрактно-логічного або художньо-образного мислення, спеціальних музичних і специфічно-вокальних задатків, смакових, національно-стильових преференцій та інтересів майбутніх фахівців тощо. Завдяки цьому, як слушно помічає С. Алексєєва, створення індивідуальної освітньої траєкторії забезпечує «персоналізацію шляху реалізації особистісного потенціалу», який «... формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду» [3, с. 11].

Додамо, що у сфері музичної, зокрема – вокальної освіти, в якій значну роль відіграє індивідуальна форма занять, існує широкий вибір можливостей надання їм особистісно-індивідуалізованого характеру, а саме – варіювання темпу просування у формуванні вокально-фонаційних навичок, визначення стильових, жанрових меж, які в найбільшій мірі відповідають типу художньо-образного мислення майбутнього фахівця тощо. Їх реалізація у поєднанні з можливістю урізноманітнити свої можливості за рахунок обрання вибіркових дисциплін, теми магістерського дослідження та доповнення знань у процесі

самоосвіти також створює умови для задоволення індивідуальних професійно-спрямованих потреб кожного студента.

А. Хуторський визначає, що існує два способи забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії студентів. Перший з них полягає в диференціації змісту навчання, його варіюванні за різними параметрами – ступенем складності, спрямованості на врахування того, що всі індивіди відрізняються за своїми природними властивостями: темпераментом, активністю, працездатністю, яскравістю прояву нарешті – якісними характеристиками загальнорозумових, спеціальних музичних та специфічних здібностей (у нашому випадку – вокальних задатків та художніх емоцій) (К. Абульханова-Славська [1], І. Павлов [176], Б. Теплов [233], С. Рубінштейн [206], В. Русалов [207] та ін.).

Другий спосіб, за А. Хуторським, «...припускає, що власний шлях освіти вибудовується для кожного учня стосовно до кожної досліджуваної ним освітньої сфери». Цей шлях характеризується як набагато складніший, адже кожен суб'єкт учіння має «...можливість створення власної освітньої траєкторії освоєння всіх навчальних дисциплін» [248, с.87].

Звернення до досвіду зарубіжних систем освіти свідчить про широке застосування другого способу, за яким студентам надається ще більша самостійність у будівництві навчального процесу. Так, за довідковою літературою, в Німеччині освітня система вимагає від кожного студента після зарахування до вищого освітнього закладу скласти план своєї роботи на весь період навчання. Студент також має самостійно планувати свою роботу на тиждень, обирати дисципліни, які він планує вивчати, професорів і семінари, які він обирає для відвідування і, до певної міри, послідовність цих дисциплін і, відповідно, іспити, які він буде повинен скласти. Доречно також помітити, що цей план не є догмою і, за бажанням, студент може вносити в нього зміни, а також те, що в результаті має з кожної дисципліни написати реферат (на кшталт курсової роботи обсягом до 25 сторінок), та захистити її, доводячи власну точку зору з її головних положень. У здобувачів є також можливість обрати різновид

прикінцевого іспиту та отримати відповідний документ – про завершення навчання або про захист магістерської роботи (диплома). Варіюватися може і строк навчання, який може бути пролонгований у зв'язку з можливістю перенесення певного іспиту самим студентом на більш пізній час [299].

Ці принципи організації освітнього процесу склалися в Німеччині впродовж декількох століть; їх впровадження як інноваційної форми організації освітнього процесу потребує суттєвої перебудови психології педагогічного товариства і, що не менш важливо, – високого рівня самостійності й професійної самосвідомості студентів, їх впевненості в усталеності життєвих реалій, згідно з якими вони можуть планувати своє професійне майбутнє і визначати пріоритети у процесі здобуття освіти.

Зазначене пояснює, чому в сучасному українському суспільстві переважає перший тип забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії освітнього процесу студентства, правда – з імплементацією організаційних елементів другого типу. До них належать, наприклад, надання студенту права обирати вибіркові дисципліни, пропоновані освітньою програмою, що дозволяє йому уточнювати й збагачувати зміст підготовки до професійної діяльності, продиктований, наприклад, зацікавленістю магістранта в поглибленні знань з музичної психології, удосконаленні виконавсько-сценічної майстерності тощо. Завдяки цьому формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх фахівців відбувається з більш повним врахуванням їхніх індивідуальних цілей та освітніх завдань, якими вони керуються, а з цим підвищується рівень їх самостійності та можливостей фахової самореалізації.

Отже, спираючись на сутність поняття художньо-пізнавальної компетентності викладачів вокалу, докладно розглянуту в першому параграфі, та аналіз питань індивідуалізації освітньо-педагогічного процесу на сучасному етапі, доходимо висновку, що досягнення успіху у вирішенні завдань дослідження потребує *цілеспрямованого забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів.*

Третя педагогічна умова полягає в *стимулюванні майбутніх фахівців до систематичної апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.*

Ця педагогічна умова тісно пов'язана із впровадженням інноваційно-технологічного підходу в реальну дійсність і впливає із необхідності набуття практичного досвіду як підґрунтя художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, побудованої в процесі набуття ними досвіду педагогічної діяльності.

Так, освоєння мистецькознавчих, методологічних і методико-теоретичних знань набуває сенсу тільки за умов їх впровадження в практику самостійної й творчої, виконавської та педагогічної діяльності. Адже, як слушно зауважують О. Олексюк та М. Ткач, «...діяльність є одночасно умовою, метою і самим процесом актуалізації та розвитку особистості», оскільки саме завдяки діяльності відбувається накопичення досвіду, що, відповідно, призводить «... до його впорядкування і структурування відповідно до потреб активності» особистості [170, с. 79]. У межах нашого дослідження – це потреба у художньо-пізнавальній активності в процесі фахового становлення майбутнього викладача вокалу.

З цього питання доцільно звернутися до наукової позиції Л. Пастушенко, який акцентує на особистісно-діяльнісній сутності категорії професіоналізму в контексті формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Водночас учений відзначає провідне значення «творчої самостверджуваної діяльності» в цьому процесі та виступає за спонукування студентів до «... вільного самовираження в музично-педагогічній діяльності» [181, с. 4]. Розглядаючи поняття компетентності з точки зору інтегральної якості особистості, вчений відзначає її прояв «... у загальній здатності та готовності її (*особистості*) до діяльності, заснованої на знаннях, цінностях і

досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та зорієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [181, с.188].

Відтак, враховуючи, що художньо-пізнавальна компетентність майбутніх викладачів вокалу виступає елементом фахової компетентності, можна стверджувати про значущість діяльнісно-практичного аспекту в процесі її формування. Цей аспект має ґрунтуватися на синтезі накопичених фахових знань, навичок і вмінь вокально-методичного, музикознавчого та художньо-інтерпретаційного спрямування із досвідом художньо-пізнавальної діяльності, завдяки чому майбутній фахівець набуває здатності до самостійної підготовки вокального репертуару, виконавської й педагогічної діяльності, вміння осягати, інтерпретувати й передавати художній образ твору, реалізуючи його як різновид співтворчого акту, аналізувати й адекватно оцінювати результати своєї діяльності.

При цьому мотиваційно-рефлексивна складова художньо-пізнавальної компетентності, на наш погляд, стає тригером до синтезу когнітивної та творчо-діяльнісної складових саме завдяки використанню відповідних інноваційних технологій мистецької освіти. Адже, як стверджує Вей Лімін, «... звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних смислів фахового зростання» у процесі вокального навчання майбутніх вчителів стає «...запорукою формування їх фахової компетентності» [37, с. 88].

Отже, погоджуємося із науковцями, які зазначають, що на сучасному етапі модернізації системи вищої мистецької освіти важливою умовою формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики є баланс між «мотиваційною, пізнавальною, оцінювальною, творчо-діяльнісною» сферами їх навчання (Вей Лімін [37, с. 87-88], О. Єременко [71, с. 102]). Досягнення такого балансу у вокально-мистецькій освіті, на нашу думку, найбільш вдало досягається за допомогою логічного і послідовного комбінування інноваційних форм навчально-виконавського, творчо-методичного та вокально-педагогічного спрямування в їх націленості на підготовку магістрантів до

майбутньої вокально-фахової діяльності на засадах цілеспрямованого забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії набуття майбутніми фахівцями означеного феномену і тим самим досягнення успішності в майбутній роботі.

Йдеться про такі інноваційні форми, які сприяють підвищенню самостійності та пізнавально-навчальної активності особистості в напрямку прояву критичного, творчого і художньо-образного видів мислення; її вмінню будувати інтегративні зв'язки у процесі засвоєння й використання загально-мистецьких та вокально-фахових знань художнього спрямування; їх використання в процесі осягнення художнього образу вокального твору, його виконавській інтерпретації. Цінними є також інновації, які сприяють актуалізації в студентів колективної художньо-емоційної свідомості, зокрема – організація на заняттях відповідної атмосфери, їх включення в творчі завдання, які потребують особистої взаємодії і тим самим зумовлюють взаємовплив між учасниками освітнього процесу, активізують в них потребу у вільному творчому самовираженні, в прояву винахідливості в умовах сценічного виконавства, в спонтанно-пошукових спробах винайти нові способи удосконалення якості вокально-виконавської діяльності та педагогічного впливу на своїх вихованців, стимулюють потяг до максимальної фахової самореалізації й набуття художньо-пізнавальної компетентності на шляху досягнення вокальної-виконавської та вокально-педагогічної компетентності.

Стосовно навчально-виконавської діяльності варто зазначити, що головною формою апробації набутих знань і умінь мають слугувати самостійна робота студента над репертуаром, особливо – над творами із шкільного репертуару та слухання музики. Саме тут, в «зоні актуального розвитку» відбувається перевірка сталих вмінь та прогалин у їхній персональній освіті, а з цим – і визначення напрямів самовдосконалення. Основними моментами, на які, як вважає Н. Толстова, варто звернути увагу, є володіння технологією змістового й структурного аналізу музично-поетичного тексту; виявлення логіки драматургічного розвитку твору й засобів виконавського розкриття

динаміки емоційно-образного змісту; накопичення досвіду самостійної роботи над вокальним репертуаром за певним алгоритмом, яких полягає в загальному ознайомленні, всебічному аналізі й розучуванні вербально-інтонаційного тексту, роботі над якістю вокального інтонування і втіленням художньо-образного змісту, нарешті – психологічній підготовці співака до прилюдного виконання підготовленого самостійно твору [234, с. 167].

Апробація набутих знань і умінь в *творчо-методичному аспекті* має сприяти підготовці магістрантів до впевненої й максимально можливої безпомилкової практичної роботи. Доцільно на цьому шляху застосовувати проміжні форми впровадження тієї чи іншої технології або техніки, прикладом яких є ділова гра, в якій відтворюються в уявній формі ситуації з майбутньої діяльності. Суттєву роль має відігравати також створення методичних проєктів, методичних рекомендацій з найбільш гострих проблем вокальної освіти, розроблення комплексу наочних посібників, систематизація методичного й музичного матеріалу, тобто такі види навчальної роботи, які безпосередньо спрямовані на проєктування педагогічних ситуацій і набуття попереднього досвіду діяльності в уявних умовах викладання вокалу. Завдяки цьому студент отримує психологічну й дієву підготовку до педагогічної практики, в процесі якої під наглядом і за підтримки викладачів він отримує реальну змогу апробувати свої ідеї й перевірити вірність своїх теоретичних припущень.

Вершиною апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності має стати педагогічна практика, адже, як зазначає М. Вечірko, саме під час апробаційно-педагогічної діяльності в майбутніх фахівців здійснюється ідентифікація з їхньою професійною діяльністю і «створюються умови для формування спрямованості, потреби самовдосконалення і самовизначення», посилюється їх самостійність і активність, усвідомлюються реальні складнощі педагогічної діяльності, відбувається «...формування педагогічної свідомості, яка із площини ідеальних уявлень переходить у систему реальних установок і поглядів» [39, с. 22].

Перенесення освітніх здобутків у площину педагогічної практики підкреслює їх реальну значущість і тим самим стимулює магістрантів до подальшого збагачення своєї художньо-пізнавальної компетентності, зокрема – і за рахунок звернення до інноваційних технологій.

Отже, систематична апробація набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності має стати міцним фундаментом для вироблення в досліджуваних впевненості у своїх професійних, зокрема – адаптаційних і фахово-творчих можливостях, спонукою постійних роздумів, пошуку нових способів і форм вдосконалення процесу й результатів вокально-фахової діяльності.

Реалізація зазначених педагогічних умов має сприяти успішному формуванню художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу стосовно всіх, представлених у попередніх розділах дослідження, структурних компонентів – мотиваційно-особистісного, фахово-гностичного, діяльнісно-творчого і рефлексивно-корекційного, всебічне і взаємозв'язане формування яких має забезпечити досягнення магістрантами належного рівня художньо-пізнавальної компетентності.

Ефективності формування зазначених компонентів художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу мають слугувати принципово важливі технології і техніки. В їх доборі враховуємо напрацьований науковцями і практиками інноваційно-пошуковий досвід науково-теоретичного й практичного характеру, трансформований відповідно завданням дослідження та доповнений власними ідеями.

Так, формуванню мотиваційно-особистісного компоненту означеного феномену, на наш погляд, мають сприяти технології, які забезпечують захопленість майбутніх фахівців музичним мистецтвом, їх позитивний емоційно-психологічний стан під час занять, переживання почуття естетико-гедоністичної насолоди від «спілкування» з вокальним твором і опосередковано – з його автором, орієнтація на високі зразки виконавської та вокально-

педагогічної майстерності знаних діячів музичного, зокрема – вокального мистецтва, провідних викладачів вокалу, звернення до порад видатних диригентів і оперних режисерів, переживання почуття натхнення й внутрішнього задоволення від самореалізації у мистецькому й педагогічному середовищі.

Як свідчить з праць Л. Василенко [36], Н. Овчаренко [167], Є. Проворової [192] та ін., значну роль у цьому процесі відіграє застосування технології творчо-діалогічного спілкування, прояв поваги до студентів, доброзичливість у взаєминах, насичення освітнього процесу гедоністично-естетичними враженнями, яскравими художньо-емоційними переживаннями. Позитивний вплив на психологічні стани магістрантів має відбуватися і завдяки їх залученню до тренінгів на позбавлення психологічних бар'єрів і психологічних затисків, включення в заняття елементів арт-педагогіки, які висвітлювали в своїх дослідженнях О. Лебідь [116], І. Малашевська [140], Дж. Морено [156], А. Саннікова [212], С. Старшко [225] та ін.

На особливу увагу заслуговує і застосування рольових ігор як технології, що сприяє досягненню особистістю внутрішній розкнутості, підвищенню її активності, спонтанного самовияву потенційних можливостей, а також технологій-тренінгів, що спрямовуються на формування інтелектуально-аналітичних навичок (наприклад – на розподіл вокально-слухової уваги, концентрацію сценічно-виконавської уваги тощо).

В. Лебідь та С. Страшко [225] акцентують на доцільності застосування тренінгу як форми організації навчальної діяльності, пояснюючи це тим, що, «...на відміну від традиційних, тренінгові форми навчання орієнтовані на запитання та пошук, вони повністю охоплюють весь потенціал студента: рівень та обсяг його соціальної, емоційної та інтелектуальної компетентності, самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії» [116, с. 56]. Ефективність застосування технології тренінгу пов'язуємо також з тим, що, завдяки забезпеченню позитивного психологічного фону, створенню колективної емоційно-розкутої атмосфери, актуалізуються підсвідомі

можливості її учасників, їх знання і досвід практичної діяльності, підвищується впевненість у своїх можливостях.

Як було висвітлено у попередньому розділі, значну роль у формуванні художньо-пізнавальної компетентності відіграє рівень її сформованості в майбутніх викладачів вокалу за когнітивним компонентом, яка залежить від діяльнісного (міра їх пізнавальної активності) та знанієвого (ступінь їх ерудованості) чинників, що актуалізує значення інтелектуального потенціалу студентів у процесі побудови їхньої індивідуально-освітньої траєкторії у процесі формування досліджуваного феномену.

З метою сприяння формуванню *фахово-гностичного компоненту художньо-пізнавальної компетентності* доцільним вважаємо застосування технологій, які дозволять забезпечувати міждисциплінарну координацію між змістом загальноосвітніх та вокально-фахових дисциплін, сутність якої обґрунтована в статті Г. Ніколії, А. Линенко, Н. Кьон, М. Бойченко [278].

Важливість налагодження міждисциплінарної координації зумовлена специфікою останньої, а саме – поєднанням групових та індивідуальних форм здобуття майбутніми фахівцями освіти, який відбувається за різним темпом, змістовим акцентом – відповідно різноманіттю їхніх індивідуально-особистісних і професійно-цінних характеристик, неоднозначним педагогічним ситуаціям. Її реалізація дозволяє досягати актуальної суголосності процесу формування очікуваного феномену завдяки поінформованості педагогічного складу щодо реального перебігу музично-освітнього процесу.

Реалізації механізму міждисциплінарної координації мають сприяти сучасні інформаційно-комунікативні, зокрема – хмарні технології, групові чати в соціальних мережах, розроблення структурно-логічних схем індивідуалізованого процесу набуття магістрантами фахової компетентності тощо. Значущим є також впровадження інтерактивних технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів, характеристика яких представлена в працях І. Дичківської [62], О. Пометун [189], Лю Цзя [132] та ін.

Це, зокрема, технології «перевернутого заняття», «мозкового штурму», диспуту, спрямовані на інтенсифікацію інтелектуального компоненту пізнавальних процесів; технології кумулятивного характеру, застосування яких сприяє самоорганізації пізнавальної діяльності та класифікації здобутої інформації. До них відносять створення портфоліо, банку систематизованих даних; оволодіння можливостями цілеспрямованого групування інформації та ранжування за допомогою програми Excel; технології ділового, зокрема – і дистанційного спілкування та обміну інформацією на платформах Zoom, Office-365, у групових чатах, особливості роботи з якими в галузі музичної освіти представлені в працях Н. Ашихміної [12], О. Докаль [65], Ж. Колоскової [103], І. Парфентьевої [179], О. Піксаєвої [185] та ін.

Привернули нашу увагу і такі технології, як візуальні способи моделювання (В. Дальська [58], Ся Цзін [230], О. Ярошенко [275]), Лоу Яньхуа [129]), за допомогою яких полегшується усвідомлення співаками особливостей звукоутворення та виявлення своїх помилок, які стають чинниками технічної та виконавсько-виразної недосконалості. Найбільш поширеними серед яких є, зокрема, недоліки інтонування, артикуляції, темброві вади, відсутність «польотності» звучання тощо.

Крім того, візуальне моделювання ануковці пропонують застосувати як аналог звукообразів, що утворюється за допомогою погляду, міміки, жестів, пластичних рухів, як своєрідний спосіб «реконструкції пластичного з музичного» (Т. Рибкіна [210]).

Цікавими вдаються і технології, які полягають у залученні студентів до спілкування-взаємного навчання, зокрема – створення в малих творчих групах колективних презентацій, проектів, механізми впровадження яких представлені в працях Ф. Ільїної та В. Адольфа [87], А. Комарова [104], Лі Аньяня [124] та ін.

Розглядаючи питання застосування інноваційних технологій з метою формування *діяльнісно-творчого компоненту* художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, ми звернулися до праць

фахівців з методики викладання вокалу – В. Антонюк [5], Д. Аспелунда [11], Л. Василенко [35; 36], І. Дабаєвої [57], Л. Дмитрієва [63], В. Доронюка [64], А. Закирової [75], А. Менабені [147], Л. Рудіна [204] та ін., які акцентували на важливості самостійної інтерпретації студентом репертуару як способу творчо-співацького самовираження, побудованого на засадах глибокого проникнення в художню ідею авторського замислу та винаходу власних шляхів його індивідуалізовано-особистісного втілення.

Не меншу роль у формуванні в майбутніх фахівців діяльнісно-творчого компоненту художньо-пізнавальної компетентності, з нашого погляду, мають відгравати технології підготовки до вербальної, художньо-просвітницької та педагогічної інтерпретації вокальних творів, серед яких – створення есе художньо-пояснювального спрямування, відео-презентацій інформаційно-мистецького, художньо-пізнавального та науково-методичного змісту, їх демонстрація із застосуванням медіа-технологій, можливостей програми Microsoft PowerPoint, розроблення методичних рекомендацій з окремих питань вокальної освіти. Технології такого роду висвітлені в працях Н. Толстової [234], Є. Проворової [192], Т. Щапінної [268], Яна Сяохана [274] та ін.

Цінними, з нашого погляду, для реалізації набутих студентами знань в галузі вокально-виконавської підготовки, є розроблені науковцями технології, що сприяють удосконаленню особистісно-психологічних властивостей майбутніх фахівців і відіграють суттєву роль у здійсненні художньо-пізнавальної діяльності та в творчій самореалізації майбутніх фахівців. До них відносимо, зокрема, технології удосконалення навичок самоорганізації, рефлексивної свідомості, здатності до самоконтролю й самокорекції (Б. Вульфів і В. Харькин [40], С. Маланов [144], Д. Леонтьєв [119], І. Парфентьєва [179]); емоційно-вольової саморегуляції (Л. Надирова [162], А. Саннікова [212]); технологій, спрямованих на вдосконалення психологічної надійності й витривалості (Д. Юник, Т. Юник, Л. Котова [271]), технік релаксації, самонавіювання та самопідтримки (В. Міщанчук [154], О. Матвєєва

[145] та ін.); завдання, спрямовані на зміцнення концентрації сценічної уваги на засадах поєднання змістово-художнього уявлення та аналітично-перцептивного і рефлексивно-процесуального компонентів виконавського процесу (Ген Цзінхен [44], В. Кьон, Ю. Тимакова [114]) тощо.

Так, важливим способом запобігання надмірного хвилювання й посилення психологічної надійності Д. Юник визначає поетапне інтелектуальне «вживання» в спеціально створені, уявні емоціогенні умови сценічної діяльності та активацію мотивів з мінімальними вольовими зусиллями в умовах реальної сценічно-виконавської діяльності [272]. Акцентуємо, що пропоновану технологію ми вважаємо доцільним поширити на всі форми прилюдного виконавства, наприклад – в умовах виконання вчителем на уроці музичного мистецтва вокального твору – з метою його ілюстрації в процесі організації так званого «слухання музики» тощо.

Отже, маємо засвідчити наявність технологій психолого-педагогічного впливу на стан співака-виконавця і викладача вокалу, а з цим – і на якість їхньої підготовки до фахової діяльності та вважати за необхідне їх засвоєння здобувачами як важливого складника формування в них художньо-пізнавальної компетентності.

Доцільним, на наш погляд, є також застосування технології стимуляції виконавського й педагогічного артистизму, яким приділили увагу Л. Белехова [16], Н. Біла, М. Шумський [22], Ван Чень [32], Р. Михайлішин [153], Н. Овчаренко [167], Г. Падалка [175], Н. Сегеда [213] та ін. Виконавський артистизм розглядаємо як важливу умову здійснення майбутніми фахівцями комунікативно-сугестивного впливу співака на слухачів, розкриття творчого потенціалу, художньо-творчої самореалізації. Удосконалення артистизму майбутніх викладачів вокалу має забезпечуватися завдяки впровадженню технологій, спрямованих на формування навичок емоційно-психологічного вивільнення, спонтанно-творчого спілкування, цінними підґрунтями впровадження яких вважаємо ідеї Дж. Морено, викладені в праці «Театр спонтанності» [156] та елементів системи К. Станіславського

[221], що спрямовані на вдосконалення і розподіл сценічної уваги, прояв творчої волі й здатності до емоційно-вольової саморегуляції.

Рахуємо також за необхідне приділити увагу нетрадиційним для вокальної педагогіки аспектам творчого розвитку майбутніх викладачів вищої школи, серед яких – формування навичок продуктивно-творчого характеру, зокрема – технологія навчання вокальній імпровізації та різноманітним засобам обробки мелодії, створення фонаційно-інструктивних вправ з врахуванням індивідуальних особливостей студентів або необхідності опрацювати конкретний вокально-технічний прийом, необхідний для його художньо-якісного застосування в контексті твору певного стилю (Н. Кьон, В. Мельниченко [113], Є. Руч'євська [208]).

Варто також зацентрувати на важливості розкриття творчого потенціалу майбутнього викладача вокалу в процесі його художньо-пізнавальної діяльності, пов'язаного з набуттям художньо-пізнавальної компетентності. Так О. Єременко вказує на важливість для майбутнього педагога-музиканта знаходження власного «творчого самопочуття» та акцентує увагу на тому, що саме завдяки досягненню творчої взаємодії між студентами та педагогом на фахових заняттях стає можливим вільний «...обмін думками, художніми ідеями, оцінювальними підходами до музичних творів, міркуваннями щодо інтерпретації» [71, с. 143-144], що ефективно сприяє формуванню художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Квінтесенцією творчої діяльності майбутніх викладачів вокалу має стати реалізація своїх потенцій і накопичених знань і умінь у процесі підготовки до вокально-педагогічної діяльності та безпосередньо в процесі педагогічної практики. Їх взаємозв'язок підкреслює М. Козій, який пише, що саме «...творчість у процесі практики – це шлях студента до майстерності» [100, с. 16].

Розроблення організаційно-методичних матеріалів з врахуванням виявлених індивідуальних особливостей і можливостей студента, добір інструктивного та художнього музичного матеріалу дозволяють надати цьому

процесу системно-творчого характеру за рахунок застосування технології розроблення структурно-логічної схеми вокального навчання, в якій буде передбачено поступовий рух – від репродуктивних до творчих форм засвоєння навчального матеріалу.

Значну роль у процесі формування творчого, а також наступного, рефлексивно-корекційного компонентів має відігравати виконання магістерського дослідження. Заглиблення у певну науково-методичну проблему, пов'язану із сутністю і змістом художньо-пізнавальної діяльності, оволодіння методами узагальнення отриманих даних, наукового пошуку, висування пропозицій, доведення їх практичної значущості сприяє не тільки удосконаленню знань і вмінь, а також і розвитку наукового мислення, креативності й творчої уяви.

Натомість здійснення практичної, експериментально-дослідної частини дослідження, яке передбачає оволодіння механізмами моніторингу, діагностики, методами статистичного та якісного аналізу її результатів закладає підґрунтя практичного впровадження аналітичних та рефлексивно-корекційних технологій в майбутній педагогічній діяльності.

Відзначимо також те, що вимога сьогодення – постійне самовдосконалення фахової діяльності – також має ґрунтуватися на цілеспрямованому формуванні в майбутніх фахівців рефлексивної свідомості, здатності до критично-адекватного самоаналізу та корекції своєї діяльності, як безумовної частки процесу набуття художньо-пізнавальної компетентності.

З метою формування означеного компоненту доцільно, наш погляд, залучати магістрантів до тренінгів на емоційно-вольову саморегуляцію і самопостереження на засаді оволодіння техніками навіювання, самопідтримки, ділової гри на взаємну оцінку та самооцінку якості прояву художньо-пізнавальної компетентності в різних формах діяльності, зокрема – із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Теоретичні засади впровадження інноваційних технологій цього типу представлені в

працях О. Зиміної [80], О. Лебідь [116], С. Маланова [144], Г. Мечнікова [150], М. Мириманова [151], Р. Попелюшко [190], Чжан Цзінцзіна [250] та ін.

Заподіяння зазначених технологій надає співаку можливість здійснювати відтермінований самоаналіз процесу і результатів своєї вокально-фахової діяльності і удосконалювати здатність до самоконтролю й самокорекції, а з цим – і підвищувати ефективність самостійної підготовки до вокально-навчальної та майбутньої фахової діяльності.

Узагальнюючи зазначимо, що представлений комплекс технологій забезпечує досягнення позитивного впливу на формування всіх компонентів художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а саме – мотиваційного, гностичного, вокально-практичного й науково-методичного. Їх застосування у вокально-освітньому процесі потребує належної адаптації набутих знань і навичок, пов'язаних із специфікою художнього пізнання та особливостей його прояву в галузі вокального мистецтва, до умов реальної освітньої дійсності, здатності творчо застосовувати їх відповідно мінливим реаліям сьогодення та індивідуальним особливостям майбутніх студентів.

У рис. 2.1. (стор. 126) представлено методичну модель формувального процесу, спрямованого на підвищення рівня художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Отже, педагогічними умовами формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності визначено створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі; забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів; стимулювання майбутніх фахівців до систематичної апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

Обґрунтовано комплекс інноваційних технологій і технік, застосування яких має забезпечити формування кожного з компонентів цілісного феномену



Рис. 2.1. Методична модель формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу

художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу в їх взаємозв'язку та єдності. Так, для формування мотиваційно-особистісного компоненту пропонується сприяти створенню комфортного психологічного клімату на заняттях, розроблення індивідуального вокально-творчого портрету студентів, планування вокально-освітнього процесу на засадах створення структурно-логічних схем, добір комплексу індивідуалізованих вправ і репертуару, застосування технології творчо-діалогічного спілкування для вирішення проблемних завдань вокально-технічного та інтерпретаційно-виконавського характеру.

З метою формування фахово-гностичного компоненту ефективним було визнано забезпечення ролі міжпредметних зв'язків та координації актуального змісту навчання, технології «перевернутого заняття», «мозкового штурму», впровадження алгоритмізованого принципу формування вокально-виконавських навичок, методів кумулятивного характеру, сумісна робота-взаємонавчання в малих групах, застосування хмарних технологій, групових чатів, ділового спілкування на платформі Zoom.

Задля удосконалення діяльнісно-творчого компоненту пропонується застосовування комплексу завдань на інтерпретацію вокальних творів, вправи на вокальну імпровізацію й варіювання мелодії, тренінги на удосконалення навичок спонтанно-творчого спілкування, удосконалення в здобувачів здатності до емоціно-вольової саморегуляції, рольові ігри, створення есе, відео-презентацій музичного художньо-пізнавального і науково-методичного змісту.

Узагальнюючи, відзначимо прадигмальну значущість компетентнісного підходу, наскрізну роль технологічно-інноваційного підходу та значущість врахування настановних положень особистісно-персоналізованого й герменевтичного підходів, врахування яких спрямовує процес формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів-вокалістів і тим самим сприяє їхніх підготовці до компетентної майбутньої вокально-викладацької діяльності.

С метою реалізації зазначених наукових підходів обрано комплекс педагогічних принципів, а саме – органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності; системного поєднання індивідуальної, міні- групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності; поетапного зростання самостійності й творчої активності в процесі художньо-пізнавальної діяльності; особистої відповідальності за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності; індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності; діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів; активізації мистецько-асоціативних уявлень; взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Визначено головні вектори навчальної діяльності, характерні для викладачів вокалу вищої школи, а саме – вокально-виконавський, вокально-педагогічний вектори та науково-методична робота майбутнього фахівця, які мають забезпечуватися за допомогою обґрунтованих інноваційних технологій.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У розділі обґрунтовано парадигмальну значущість компетентнісного підходу, наскрізну роль технологічно-інноваційного підходу та значущість настановних положень особистісно-персоналізованого й герменевтичного підходів, врахування яких спрямовує процес формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів-вокалістів і тим самим має сприяти їхній підготовці до компетентної вокально-викладацької діяльності.

С метою реалізації зазначених наукових підходів обрано комплекс педагогічних принципів, а саме – органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності; системного поєднання

індивідуальної, міні-групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності; поетапного зростання самостійності й творчої активності в процесі художньо-пізнавальної діяльності; особистої відповідальності за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності; індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності; діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів; активізації мистецько-асоціативних уявлень; взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Обґрунтовано педагогічні умови сприяння формуванню художньо-пізнавальної компетентності магістрантів: створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі; забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів; апробацію майбутніми фахівцями набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в провідних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

Визначено головні інноваційні технології, застосування яких має сприяти формуванню структурних компонентів художньо-пізнавальної компетентності та означеного феномену і його інтегративній цілісності.

Перевірка висунутих припущень відбулася в процесі формувального експерименту, матеріали якого відображено в третьому розділі дослідження.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ НА ЗАСАДАХ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Діагностика рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності в майбутніх викладачів вокалу

Дослідна робота з формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу здійснювалася впродовж років на базі ПНПУ імені К. Д. Ушинського. В експериментальній роботі взяли участь 64 магістранти, 32 з яких було залучено до навчання на засадах авторської методики і склали експериментальну групу (далі – ЕГ). Ще 32 магістранти навчалися за звичайною методикою і увійшли до складу контрольної групи (далі – КГ).

Дослідно-практичній роботі передував підготовчий етап, на якому було обґрунтовано методику діагностики виявлення рівнів сформованості в магістрантів-вокалістів художньо-пізнавальної компетентності, підготовлено методичні матеріали, апробовано практичні завдання, які було покладено в основу експериментального навчання магістрантів.

З метою розроблення методики й діагностичної процедури було обґрунтовано критерії, показники й ознаки, за якими здійснювалось оцінювання кожного компоненту художньо-пізнавальної компетентності, а саме: мотиваційно-особистісного, фахово-гностичного, діяльнісно-творчого і рефлексивно-корекційного. Розглянемо їх сутність та механізми, за якими здійснювалася процедура проведення констатувального діагностичного зрізу.

У визначенні критерія, спрямованого на оцінювати міри сформованості першого, мотиваційно-особистісного компонента досліджуваного конструкту, було враховано, що, по-перше, якість умотивованості здобувачів щодо здійснення художньо-пізнавальної діяльності в процесі підготовки до вокально-

фахової діяльності залежить від ступеня усвідомлення ними її значущості як підґрунтя власної успішності як у навчанні, так і в процесі майбутньої професійної діяльності. Розуміння цінності набуття широкого кола знань в різних освітніх галузях стає важливим чинником особистої активності, цілеспрямованості в навчально-пізнавальних діях, сприяє посиленню почуття відповідальності за власну самореалізацію та успішність виконання професійних функцій в майбутньому. Крім того, враховувався той факт, що джерелом пізнавальної активності є зацікавленість здобувачів її змістом і характером, яка стає тим більш міцною, чим більш яскраво вона переростає у внутрішню потребу в переживанні художніх емоцій і музично-гедоністичних почуттів під час сприйняття вокального мистецтва, наявності жаги до власної виконавсько-натхненої самореалізації в процесі співу, сформованості потреби у професійному задоволенні в результаті успішного навчання співу інших.

Прояв цих властивостей пов'язувався також з наявністю у реципієнтів психологічних рис, які сприяють переростанню загальної зацікавленості вокальним мистецтвом у потребу в активних формах художньо-пізнавальної діяльності та сприяють її успішності. Цей показник був сформульований як міра сформованості особистісно-психологічних властивостей здобувачів, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності. Це, зокрема, цілеспрямованість, здатність до самоорганізації, комунікабельність, рівень розвитку спеціальних музичних і вокальних здібностей, прояв емоційності, артистизму в процесі занять вокалом, володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції тощо.

Ці міркування зумовили визначення критерієм оцінювання даного компоненту художньо-пізнавальної компетентності потребово-мобілізаційний критерій з показниками: міра усвідомлення ролі художньо-пізнавальної компетентності; міра налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність; міра сформованості особистісно-пізнавальних властивостей здобувачів вокальної освіти.

В обґрунтуванні критерію оцінювання другого, фахово-гностичного компоненту художньо-пізнавальної компетентності досліджуваних, ми виходили з того, що здобуття магістрантами фахових знань має відбуватися на засадах власної активності, яка в найбільш ефективній (яскравій) формі реалізується в процесі їхньої пошуково-пізнавальної діяльності, вирішення проблемних завдань в значущих для викладання вокалу наукових галузях, прояву самостійності у процесі вдосконалення своєї фахово-знанієвої підготовки. Отже, критерієм оцінювання рівнів сформованості в респондентів фахово-гностичного компоненту досліджуваного феномену було визначено когнітивно-пошуковий критерій з такими показниками: міра самостійності вдосконалення фахових знань в галузі психолого-педагогічної освіти; міра самостійності вдосконалення фахових знань в мистецько-вокальній галузі та вдосконалення фахових знань в галузі методики викладання вокалу.

Критерієм оцінювання третього – діяльнісно-творчого компоненту художньо-пізнавальної компетентності було визначено креативно-продуктивний критерій, який має відображати здатність респондентів до творчого осмислення отриманої інформації, самостійної інтерпретації вокальних творів, здатність до інноваційно-методичної діяльності та реалізації своїх ідей в процесі педагогічної практики. Відповідно цьому, показниками креативно-продуктивного критерію було обрано: міру художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства; міру художньо-творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності; міру художньо-творчої продуктивності в процесі вокально-педагогічної діяльності.

Рефлексивно-корекційний компонент досліджуваного феномену мав свідчити про міру розвинення самосвідомості респондентів, ефективності самооцінки, здатності до самовдосконалення, що зумовило обрання оцінно-самовдосконалювального критерію його оцінювання. Показниками, які мали засвідчити міру сформованості рефлексивно-корекційного компоненту художньо-пізнавальної компетентності. Узагальнені дані щодо всіх критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості художньо-пізнавальної

компетентності подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії й показники оцінювання рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Компоненти художньо-пізнавальної компетентності	Критерії оцінювання	Показники оцінювання рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності
мотиваційно-особистісний	потребово-мобілізаційний	<ul style="list-style-type: none"> – міра налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність; – міра усвідомлення значущості застосування інноваційних технологій з метою вдосконалення якості вокальної підготовки; – міра сформованості особистісно-психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності;
фахово-гностичний	когнітивно-пошуковий	<ul style="list-style-type: none"> – міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі психолого-педагогічної освіти; – міра самостійності у вдосконаленні фахових знань у мистецько-вокальній галузі; – міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі методики викладання вокалу;
діяльнісно-творчий	креативно-продуктивний	<ul style="list-style-type: none"> – міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства; – міра творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності; – міра художньо-творчої продуктивності в процесі вокально-педагогічної діяльності;
рефлексивно-корекційний	оцінно-самовдосконалювальний	<ul style="list-style-type: none"> – міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального мистецтва; – міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства; – міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-практичної діяльності

Представимо нижче методику діагностування рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу та його процес і результати констатувального зрізу.

Перший показник потребо-мобілізаційного критерію – міра налаштованості студентів на активну художньо-пізнавальну діяльність виявлялась методами включеного спостереження. Спостереження здійснювалось під час занять магістрантів на дисциплінах музикологічного, теоретико-методичного циклів, на заняттях з Курсу виконавської майстерності. Ознаками, які свідчили про міру зацікавленості респондентів змістом і процесом виконання завдань художньо-пізнавального характеру, слугували: прояв уваги й активності на заняттях, зацікавленість літературою мистецькознавчого, мемуарного характеру, відвідування студентами у позанавчальні часи вокальних концертів, наявність домашньої вокальної бібліотечки, нотного матеріалу, постійне прослухування аудіо- та відео-записів. Збір цих даних здійснювався методом опитування студентів.

Дані за другим показником, який відбивав міру усвідомлення респондентами значущості застосування інноваційних технологій з метою вдосконалення якості вокальної підготовки майбутніх фахівців, перевірялась методом анкетування й опитування-інтерв'ю.

Наведемо приклади запитань анкети, на які студенти мали відповісти в процесі бесіди-опитування, спрямованого на виявлення міри усвідомлення майбутніми викладачами вокалу сутності і значущості художньо-пізнавальної компетентності для його успішності в навчанні й майбутній фаховій діяльності: (її повний текст подано в ДОДАТКУ А):

1. Чи цікавитесь Ви додатковою літературою з питань методики викладання вокалу?
2. Чи цікавитесь Ви мемуарною літературою знаних співаків і викладачів вокалу?
3. Які періоди в історії розвитку вокального мистецтва Вас цікавлять в найбільшій мірі?

4. Які вокальні школи Ви вважаєте цікавими для виховання сучасних співаків-виконавців? тощо.

Крім того, збір даних здійснювався у процесі опитування-інтерв'ю за підготовленими запитаннями. До них входила така інформація:

1. Як Ви можете визначити сутність художньо-пізнавальної діяльності співака-виконавця?

2. Як Ви можете визначити сутність художньо-пізнавальної компетентності викладача вокалу?

3. Які способи підвищення художньо-пізнавальної компетентності співака ви вважаєте найбільш ефективними? І т. д.

Якщо студент повно й адекватно відповідав не менше, чим на 91% запитань, отримував вищий бал – 4. Респонденти, які змогли дати більшість вірних відповідей – від 70% до 89%, отримували 3 бали. В 2 бали оцінювались здобувачі, які відповідали вірно тільки на частку запитань – від 40% до 69%. Досліджувані, які надавали менше 40% вірних відповідей, отримували 1 бал.

Виявлення міри сформованості особистісно-психологічних властивостей респондентів, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності, здійснювалось наступним чином: міра цілеспрямованості й здатності студентів до самоорганізації перевірялась засобом узагальнення даних ранжування, виконаного викладачами з фахових дисциплін та незалежними експертами на засадах спостереження за їхньою діяльністю під час занять та аналізу систематичності й повноти виконання самостійних і творчих завдань респондентами. Реєструвались також частота контактів, які виникали за ініціативою досліджуваних, а також зміст їх контактів (особистісний/фаховий).

Рівень розвитку спеціальних музичних і вокальних здібностей, прояву емоційності, артистизму в процесі вокально-навчальної та фахово-зорієнтованої діяльності виявлявся за допомогою тестування, спостереження та оцінювання незалежними експертами. З цією метою студенти виконували комплекс тестових завдань, в яких реєструвались: чистота інтонування,

музична пам'ять, здатність до емоційно-виразного варіювання вивчених мелодичних фрагментів (тести подано в ДОДАТКУ Б).

Володіння респондентів навичками емоційно-вольової саморегуляції перевірялась методами спостереження, оцінювання незалежними експертами і викладачами з Курсу виконавської майстерності й Ансамблю під час занять, репетицій і виступів, а також за допомогою тесту-опитувальника схильності до переживання сценічних бар'єрів, розробленого А. Санніковою [212], представленого в ДОДАТКУ В.

Під час спостереження реєструвались ознаки помірнотворчого/надмірного хвилювання, міри відчуття психологічної розкнутості, впевненості співака; здатність до структурно-регульованого втілення художніх емоцій та утримання творчої уваги в стресово-виконавських умовах; прояв/відсутність натхнення під час концерту, характер спілкування в нервово-напружених ситуаціях (стриманий/роздратований), які оцінювалися за 4-бальною шкалою. Визначення середнього арифметичного за сумою отриманих респондентом балів давала підстави віднести його до високого, достатнього, задовільного або незадовільного рівнів сформованості оцінюваних особистісних властивостей.

Узагальнення отриманих даних давало уяву щодо якості сформованості у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності за потребово-мобілізаційним критерієм. Ці дані наведено у таблиці 2.2.

З таблиці видно що результати отримані в діагностуванні студентів експериментальної і контрольної групи були недостатньо високими. Так тільки 6,3% в обох групах змогли продемонструвати високу якість налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність за цим показником, а 18,7% отримали по три бали, тобто продемонстрували достатні результати. Натомість, значна кількість досліджуваних – 50% у ЕГ та 43,8% у КГ отримали задовільні оцінки у 2 бали, а ще 25% процентів респондентів

ЕГ та 31,2% в КГ були оцінені у найнижчий бал за мірою налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність.

Таблиця 3.2.

Дані констатувального зрізу щодо рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за потребо-мобілізаційним критерієм (констатувальний етап)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність		міра усвідомлення значущості удосконалення художньо-пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій		міра сформованості особистісно-психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,3	5	15,6	3	9,3	10,4
3	6	18,7	4	12,5	8	25,0	18,8
2	16	50,0	14	43,8	11	34,5	42,7
1	8	25,0	9	28,1	10	31,2	28,1
Контрольна група							
4	2	6,3	3	9,4	5	15,6	10,4
3	6	18,7	6	18,7	6	18,7	18,7
2	14	43,8	12	37,5	14	43,8	41,7
1	10	31,2	11	34,4	7	21,9	29,2

Відтак, отримані результати показали, що більшість студентів не готова до самостійної художньо-пізнавальної діяльності й потребує постійного

контролю з боку викладачів, їхнього нагадування, «підштовхування» до включення у пізнавально-художні процеси.

Дещо вищими були результати діагностики за другим показником даного критерію, який характеризував міру усвідомлення респондентами значущості застосування інноваційних технологій у процесі удосконалення художньо-пізнавальної компетентності: більшість студентів усвідомлювала, що інноваційні технології край необхідні для того щоб виконувати навчальну та фахову діяльність на належному рівні у сьогоденних умовах.

Так, в КГ високим балом за цим показником було оцінено 15,6% студентів та трьома балами – 12,6%, що свідчило про свідоме ставлення до участі в навчальному експерименті, де вони мали змогу активно оволодівати інноваційними технологіями, сумарно 28,1% магістрантів. Аналогічна магістрантів – 28,1% показали високий і достатній результати за цим показником кількість. Різниця проявлялась в тому, що задовільно було оцінено в ЕГ 43,8% респондентів, а у КГ дещо менше – 37,5%, натомість оцінку в 1 бал у ЕГ отримало 28,1%, а в КГ 21,9%., тобто в останній групі результати були дещо кращими.

За третім показником, який відображав міру сформованості в досліджуваних особистісних психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності, респондентів було оцінено таким чином: сумарно задовільний і найнижчий бали в ЕГ і КГ отримали по 65,65% респондентів і тільки по 34,35% кожній із груп – ЕГ і КГ показали достатній і високий результати; при цьому число студентів, яких було оцінено у найвищій бал, в КГ дорівнювала 15,6%, що перевищувало на 6,2% їх кількість в ЕГ.

У результаті узагальнення даних за трьома показниками було встановлено, що загальний рівень сформованості даного критерію приблизно однаковий в обох групах. Так, високого рівня в ЕГ та КГ досягли 10,4% досліджуваних; достатній рівень в цих групах продемонстрували по 18,7% респондентів, задовільний рівень в досліджуваних із експериментальної групи був виявлений у 42,7%, в контрольній групі – у 41,7% респондентів; кількість

студентів, які продемонстрували найнижчий результат, дорівнював у ЕГ 28,2%, у КГ – 29,2%.

Дані за когнітивно-пошуковим критерієм оцінювалися за трьома показниками. Перший з них відбивав міру самостійності респондентів щодо вдосконалення фахових знань у галузі психолого-педагогічної освіти; другий показник – міру самостійності респондентів щодо вдосконалення в них фахових знань у мистецько-вокальній галузі; дані за третім показником давали уяву про міру самостійності вдосконалення фахових знань в майбутніх фахівців у галузі методики викладання вокалу.

З метою отримання діагностичних даних за кожним із зазначених показників здійснювалось тестування і виконання практичних завдань, які потребували від респондентів самостійної роботи із навчальним матеріалом та здатності використовувати його в типових вокально-навчальних ситуаціях.

Орієнтиром для оцінювання цих даних слугувала система Блума, за якою визначались три рівні засвоєння, а саме:

- оволодіння знаннями на рівні запам'ятовування і відтворення конкретних фактів, теоретичних положень, володіння термінологією й головними поняттями, методами і процедурами отримання знань;
- рівень розуміння, показником якого є трансляція навчальної форми викладу набутих знань, фактологічного матеріалу, правил, принципів, застосовуючи, зокрема, вербальні, письмові форми, схеми, гістограми, діаграми тощо; студент здатен лаконічно й структуровано-чітко пояснювати сутність отриманих знань, передбачати можливі варіанти імплементації набутих знань у власну практику та можливі наслідки чи результати цього процесу;
- рівень застосування, досягнення якого позначається в умінні використовувати засвоєний матеріал у різноманітних умовах і практичних ситуаціях. Цей рівень передбачає здатність самостійно застосовувати фактологічний матеріал, поняття, закономірності, методи пізнання, відомі теорії і принципи, демонструвати успішне застосування відомих методів і процедур.

Так, студентам пропонувались тестові завдання, спрямовані на виявлення знань репродуктивного характеру в трьох галузях знань – психолого-педагогічному, музикологічному та вокально-методичному, при чому – з акцентуванням уваги на їх обізнаності щодо фахово-інноваційних технологій.

Наведемо приклади тестових завдань до виявлення знань магістрантів за зазначеними вище показниками даного критерію (повний виклад тестових запитань міститься в ДОДАТКАХ Г/1, Г/2, Г/3, Г/4).

Приклад тестового запитання на виявлення психолого-педагогічних знань:

1. Студентоцентрикований підхід означає, що:

а) викладач має пристосовуватися до індивідуальних властивостей, інтересів і потреб кожного студента;

б) викладач має враховувати індивідуальні властивості, інтереси й потреби кожного студента, застосовуючи з цією метою комплекс традиційних та інноваційних методів і технологій;

в) викладач має враховувати головні особливості, інтереси і потреби студентів, які потребують особливої уваги;

г) інше _____.

Подамо також приклад запитань на виявлення в досліджуваних музикологічних знань.

1. Які жанри синтетичного типу існують у галузі вокального мистецтва?

а) опера, оперета, кантата, ораторія, мюзикл, рок-опера.

б) опера, оперета, кантата, ораторія;

в) опера, мюзикл, оперета;

г) інше _____

2. Романс відрізняється від пісні в обробці композитора:

а) складом мелодії;

б) складністю акомпанементу;

б) мірою інтонаційно-мелодичної деталізації вербального тексту;

г) інше _____.

Приклади запитань на виявлення якості вокально-методичних знань.

1. Які національні вокальні школи виникли у 19 столітті в Європі?

- а) італійська, угорська, російська;
- б) німецька, французька, італійська;
- в) російська, німецька, французька;
- г) інші _____.

2. Що означає поняття «висока співоча форманта»

- а) вокальна позиція;
- б) область звукових частот;
- в) якість звуку (яскравий, дзвінкий);
- г) інше _____.

Для виявлення відповідності гностичних можливостей досліджуваних другому рівню, їм надавались запитання, які потребували здатності до самостійного осмислення набутих знань і узагальнення власних спостережень.

Наведемо приклади:

1. Організація занять з вокалу на засадах постановки проблемних завдань:

- а) суперечить практичній спрямованості змісту навчання;
- б) має стосуватися тільки питань інтерпретації твору студентом;
- в) має пронизувати весь вокально-освітній процес;
- г) інше _____.

2. Які чинники неякісного вокального інтонування Ви вважаєте найбільш типовими для співаків-початківців?

- а) недостатньо розвинені слухові уявлення;
- б) невірне звукоутворення;
- в) відсутність навичок вокального дихання;
- г) інше _____.

Як бачимо, при цьому респондентам надавалась можливість сформулювати власний варіант відповіді, відмінний від пропонованих у тестах, що мало свідчити про наявність/відсутність у них власних міркувань з відповідного приводу та їхню здатність до самостійного мислення. Отже,

відповіді тестових запитань мали свідчити про досягнення респондентами третього рівня засвоєння знань.

Крім того, з метою уточнення цих даних, респондентам пропонувалися написати вступне слово до двох варіантів виконання твору А. Кос-Анатольського «Лукашева сопілка» (ДОДАТОК Д). Перший з них стосувався урахуванням уявленої ситуації – оприлюднення своєї промови перед виконанням твору на концерті для не підготовлених слухачів і мав носити просвітницько-популяризаційний характер. Другий варіант мав містити всебічний і більш детальний аналіз особливостей твору та методів його підготовки, при чому підкреслювалось, що бажано застосувати, поряд з традиційними, і сучасні навчальні засоби. Ознаками, за якими незалежні експерти оцінювали ці результати, слугували: здатність респондента виражати свою особисту думку; лаконічно, і в той же час – достатньо повно характеризувати твір; вміння визначати й обирати для його характеристики суттєві риси й пов'язувати їх із загальним художньо-образним змістом.

Отримані магістрантами оцінки наведено в таблиці 3.3.

З таблиці видно що сформованість когнітивно-пошукового критерію за всіма показниками не задовольняє своєю якістю. Так за першим показником, який відображав міру самостійності респондентів щодо вдосконалення фахових знань в галузі психолого-педагогічної освіти, вищим балом було оцінено тільки 9,4% студентів; ще 25% – у 3 бали, найбільша кількість з них – 37,5% отримала 2 бали і ще 28,1% – 1 бал.

Аналогічні результати показали і студенти контрольної групи: 9,4% продемонстрували найвищий результат, 18,7% було оцінено у 3 бали, половина респондентів – 50% було оцінено у 2 бали і ще 21,9% – 1 бал. Отже, значна частка респондентів не продемонструвала здатність самостійно опрацювати нові знання психолого-педагогічної галузі та застосовувати їх у своїй діяльності.

Декілька вищими були результати діагностики за другим показником, який демонстрував міру самостійності респондентів у вдосконаленні фахових

знань з музичного й вокального мистецтва. Так, у обох групах 12,5% респондентів отримали високі бали; ще 18,7% було оцінено у 3 бали; певна відмінність у результатах була виявлена у кількості респондентів, які отримали 2 бали, яка склала в ЕГ 43,8% та 40,7% в КГ, а в 1 бал в ЕГ було оцінено чверть всіх респондентів – 25,0%, а в КГ – дещо більше, 28,1%.

Таблиця 3.3.

**Дані констатувального зрізу щодо сформованості
художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу
за когнітивно-пошуковим критерієм (констатувальний етап)**

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі психолого-педагогічної освіти		міра самостійності у вдосконаленні фахових знань у мистецько- вокальній галузі		міра самостійності у вдосконаленні фахових знань у галузі методики викладання вокалу		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	3	9,4	4	12,5	3	9,4	10,5
3	8	25,0	6	18,7	5	15,7	19,8
2	12	37,5	14	43,8	16	50,0	43,8
1	9	28,1	8	25,0	8	25,0	26,1
Контрольна група							
4	3	9,4	4	12,5	3	9,4	10,5
3	6	18,7	6	18,7	8	25,0	20,8
2	16	50,0	13	40,6	12	37,5	44,7
1	7	21,9	9	28,1	9	28,1	26,1

За третім показником – міра самостійності студентів в галузі вдосконалення фахових знань з методики викладання вокалу, – виявилась найбільш низькою: 75% було оцінено сумарно в 2 і 1 бали в ЕГ, і тільки 25%

отримали позитивні оцінки. Близькими за значеннями були і дані діагностики, отримані в КГ: 65,6% було оцінено задовільно і незадовільно; тільки 34,4% в КГ було оцінено позитивно.

Узагальнені дані за цим критерієм розподілилися таким чином: вищий результат продемонстрували в обох групах 10,4%; достатніх результатів досягло 19,8% респондентів у ЕГ та 20,8% в КГ. Найбільша кількість респондентів опинилася на задовільному рівні – 43,8% в ЕГ та 42,7% – в КГ; на низькому рівні було виявлено по 26,0% студентів у обох групах.

Отже, якість сформованості пошуково-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за когнітивно-пошуковим критерієм у більшості респондентів потребувала суттєвого вдосконалення.

Діагностування респондентів за третім, креативно-продуктивним рівнем, здійснювалось на засадах показників, які мали засвідчити якість художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства; якість художньо-творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності; якість художньо-творчої продуктивності респондентів у процесі вокально-педагогічної діяльності.

Оцінювання здійснювалось на засадах самостійної підготовки студентами вокального твору для виконання перед уявною аудиторією, розроблення характеристики (творчого портрету) певного студента та плану заняття з ним вокалом, а також проведення цього заняття в присутності експертів. Експериментатор в інструкції також підкреслював, що доцільно також передбачати застосування, поряд з традиційними, і сучасних засобів організації вокально-освітнього процесу.

Ознаками, якими керувалися експерти для оцінювання рівня сформованості у студента зазначених виконавських умінь, за першим показником слугували: адекватність характеру виконання інтонаційно-мовленнєвим і структурним особливостям твору, емоційно-художня виразність виконання твору; сценічний образ та його спрямованість на сприйняття виконання твору на уявних слухачів.

Якість художньо-творчої продуктивності досліджуваних у галузі вокально-методичної діяльності перевірялась методом самостійно-творчого завдання на порівняльний аналіз виконання співаками різного рівня підготовленості одного й того ж твору за орієнтовним планом та розроблення досліджуваним методичних рекомендації для студента, виконання якого респонденту вдалося недостатньо досконалим. Ознаками, які оцінювались незалежними експертами, слугували: адекватність оцінювання досліджуваними якості виконавства твору вокалістами та міра самостійності й творчого підходу до розроблення методичних рекомендацій щодо методів і форм підготовки вокального твору з урахуванням визначених у співака недоліків.

У Таблиці 2.4. наведено отримані в процесі діагностування результати щодо сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за креативно-продуктивним критерієм, які свідчать про те, що за всіма показниками респонденти отримали найбільш низькі бали у порівнянні з результатами, продемонстрованими у попередніх випробовуваннях.

Так, за першим показником – міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства – тільки 6,3% в ЕГ і КГ було оцінена найвищим балом. Ще 18,7% в ЕГ і 15,6% в КГ отримали по 3 бали; два бали отримало біля третини студентів з ЕГ – 31,3% і 34,4% – в КГ. Найбільша кількість респондентів в ЕГ і КГ – 43,8% було оцінено в 1 бал.

За другим показником, який характеризував міру продуктивності у вокально-методичній галузі, найбільша кількість респондентів – 40,6% в ЕГ і 37,5% в КГ отримали найнижчий бал; більше третини з них – 37,5% в ЕГ та 40,6% в КГ було оцінено задовільно – у 2 бали; тільки 21,9% в кожній з цих груп змогли сумарно продемонструвати достатні й високі результати.

Результати діагностики, які продемонстрували студенти за третім показником, продемонстрували, що в цілому вони не готові до художньо-творчої активності в процесі педагогічної діяльності: незадовільний рівень було виявлено у 46,9% респондентів ЕГ та 40,6% в КГ.

Відповідним чином характеризувався і загальний рівень сформованості художньо-пізнавальної компетентності студентів за зазначеним критерієм: 5,2% з них відповідали вимогам високого рівня, 16,6% в ЕГ та 18,7% в КГ – достатнього рівня; більше третини з них – 34,4 в ЕГ та 35,4% в КГ було віднесено до задовільного рівня; найбільша кількість з них – 43,8% в ЕГ знаходилася на найнижчому рівні сформованості, а в КГ таких студентів опинилося 40,6%.

Таблиця 3.4.

Дані констатувального зрізу щодо сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за креативно-продуктивним критерієм (констатувальний етап)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства		міра художньо-творчої продуктивності у вокально-методичній галузі		міра художньо-творчої продуктивності в процесі вокально-педагогічної діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,3	1	3,1	2	6,3	5,2
3	6	18,7	6	18,7	4	12,5	16,6
2	10	31,2	12	37,6	11	34,3	34,4
1	14	43,8	13	40,6	15	46,9	43,8
Контрольна група							
4	2	6,3	1	3,1	2	6,3	5,2
3	4	15,6	6	18,7	7	21,9	18,8
2	11	34,3	13	40,6	10	31,2	35,4
1	14	43,8	12	37,6	15	40,6	40,6

Отже, діагностика якості сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності за креативно-продуктивним критерієм продемонструвала, що значна кількість респондентів готова / не готова до фахово-творчої діяльності.

Дані за оцінно-самовдосконалювальним критерієм збирались на трьох показниках, які свідчили про міру здатності магістрантів до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального мистецтва; міру здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства та підготовки до нього із застосуванням сучасних інноваційних технологій; міру здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-практичної діяльності, зокрема – із застосуванням сучасних інноваційних технологій.

З цією метою експериментатор звернувся до завдань, які респонденти виконували у формі самооцінки. Отже, спочатку відбулося колективне обговорення з магістрантами проблем, які містилися у тестових завданнях – індіферентно до змісту відповідей, що були надані ними у цих тестах. На наступному етапі респондентам було пропоновано переглянути свої тестові відповіді та самостійно оцінити власні знання, продемонстровані під час діагностування. Це надало можливість порівняти їхню самооцінку з результатами експертної оцінки результатів тестування. Процентна кількість збігів впливала на бали, якими оцінювався даний показник: від 90% до 100% означали вищий бал – 4; від 70% до 89% – 3 бали; від 45% до 69% – 2 бали; менше 45% – 1 бал.

Міра здатності респондентів до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства здійснювалась також на засадах порівняння самооцінки виступу під час прослухування вивченого твору з репертуару студента та його

оцінювання експертами. Ознаками, які мали слугувати свідоцтвом художньо-пізнавальної компетентності досліджуваних в галузі вокального виконавства, слугували: здатність схарактеризувати спів з погляду фонаційної якості вокально-виконавських навичок (природний, наповнений фарбами тембр, чистоті інтонації, володіння навичками вокального дихання, артикуляції, фразування); описати рівень художньо-змістової якості виконання (стильова і жанрова адекватність виконання, логічність динаміки розгортання художніх емоцій, прояв сценічного артистизму; застосування сучасних інноваційних технологій з метою самовдосконалення виконавської майстерності). Кількість отриманих респондентами балів визначалась аналогічним чином.

З метою виявлення здатності досліджуваних до самовдосконалення, їх ознайомлювати з ознаками, якими керувалися експерти в процесі оцінювання результатів тестування. Після цього магістранти переглядали свою самооцінку, визначали недоліки у своїх знаннях і визначали способи їх подолання (уважне вивчення науково-методичної літератури, відео-селфі й критичний аналіз свого співу, удосконалення вокального слуху, підвищення рівня самовимогливості тощо). На наступному етапі досліджувані мали змогу попрацювати над виконанням твору та ще раз його виконати. Зіставлення самооцінок першого та другого етапу, а також порівняння двох виконавських спроб дозволяло встановити рівень теоретико-методичної й вокально-практичної готовності респондентів до самовдосконалення. Висока ступінь виявлення респондентом своїх недоліків та здатність до їх подолання оцінювалась у 4 бали; відсутність помилок цього типу та виправлення більшості помилок виконавського типу оцінювалось в 3 бали; часткове усвідомлення своїх недоліків у виконанні твору та здатності до їх усунення дорівнювало 2 балам; майже повна відсутність цих ознак оцінювалась у 1 бал.

Третій показник – міра здатності респондентів до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-практичної діяльності перевірявся, по-перше, на засадах самооцінки тестових завдань, які стосувалися їхніх знань в галузі методики

вокального навчання, по-друге – на матеріалі розробленого плану занять у класі постановки голосу та проведеного практичного заняття з першокурсником.

Виконанню цих завдань передувало заняття-знайомство респондентів із «своїми» студентами – з метою оцінювання рівня вокальної підготовленості останніх, їхнього репертуару, як інформації, з врахуванням якої виконувались наступні завдання. Оцінювались: адекватність характеристики даного студента, розроблений план заняття (наявність завдань технологічного й художньо-виховного спрямування, добір музичного матеріалу відповідно актуальним можливостям співака, логічність будови заняття).

Процес вокальних занять із першокурсником оцінювався за такими ознаками: стиль і культура мовлення під час педагогічного спілкування; здатність створити художньо-творчу атмосферу; врахування актуального рівня розвитку музичних, фонаційно-співочих здібностей і вокальної навченості студента; доцільність обраного музично-допоміжного матеріалу (вправи на розспівування, вокаліз); вміння розподілити педагогічну увагу на різні компоненти підготовки студентів – технічні, художньо-виконавські, інтерпретаційно-творчі, сценічно-виконавські, застосування інноваційних методик і технологій.

Виконання цих завдань також оцінювалось незалежними експертами за 4-бальною шкалою. Узагальнення всіх отриманих за даними показниками балів давало уяву щодо сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за креативно-продуктивним, результати якого представлені в таблиці 3.5.

З наведених даних видно, що міра здатності респондентів до адекватного критичного аналізу за першим показником була відносно низькою: тільки 6,3% респондентів з ЕГ та 3,1% з КГ було оцінено високим балом; у 2 бали було оцінено в обох групах 18,7% процентів; переважна більшість респондентів отримала 2 і 1 бали: по 37,5% в ЕГ та 40,7% і 37,5% – в КГ відповідно.

За другим показником було виявлено з вищим балом по 3,1% респондентів у обох групах, 25% в ЕГ та 28,1% в КГ було оцінено у три бали;

переважна кількість студентів отримала 2 і 1 бали: 37,5% з ЕГ та 34,4% – в ЕГ та 34,4% за кожним із цих балів у КГ.

Таблиця 3.5.

Дані констатувального зрізу щодо сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за оцінно-самовдосконалювальним критерієм (констатувальний етап)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального мистецтва		міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства		міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-практичної діяльності		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,3	1	3,1	0	0,0	3,1
3	6	18,7	8	25,0	7	21,9	21,9
2	12	37,5	12	37,5	12	37,5	37,5
1	12	37,5	11	34,4	13	40,6	37,5
Контрольна група							
4	1	3,1	1	3,1	0	0,0	2,1
3	6	18,7	9	28,1	8	25,0	23,9
2	13	40,7	11	34,4	11	34,4	36,5
1	12	37,5	11	34,4	13	40,6	37,5

Найбільш низькі результати в обох групах були притаманні респондентам за третім показником, який відбивав міру їх здатності до самоаналізу й самовдосконалення власної художньо-пізнавальної компетентності в галузі

методики викладання вокалу і практичної реалізації набутих знань. Так, 4 бали не отримав ні один студент; 3 бали – 21,9% в ЕГ та 25,0% – у КГ; 78,1% респондентів отримали 2 і 1 бал в ЕГ та 75,0% – в КГ, причому 40,6% – тобто майже половина з них була оцінена в кожній з цих груп найнижчим балом.

За середнім арифметичним респондентам були притаманні такі результати: тільки 3,1% в ЕГ та 2,1% в КГ знаходились за цим критерієм на вищому рівні, 21,9% респондентів з ЕГ та 23,9% з КГ на достатньому рівні, 37,5% з ЕГ та 36,5% з КГ – на задовільному і ще по 37,5% респондентів у кожній із груп опинилися на найнижчому, незадовільному рівні.

Отже, отримані дані засвідчили низку готовність майбутніх викладачів вокалу до рефлексії, здатність до критично-адекватного самооцінювання та самовдосконалення.

Визначення середньоарифметичного за всіма критеріями дозволило встановити чотири рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, тобто їх здатність до активної й самостійної пізнавальної діяльності, здатності магістрантів до творчого застосування набутих знань і практичних навичок із застосуванням інноваційних технологій. Виявлені рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності респондентів було визначено як пізнавально-творчий; пізнавально-самостійний; пізнавально-репродуктивний, пізнавально-початковий. Ці дані містяться в таблиці 3.6. та в гістограмі (Рис. 3.1.).

Студенти які досягли найвищого – пізнавально-творчого рівня, характеризувалися художньо-пізнавальною активністю й проявом власної ініціативи у її збагаченні; свідомим ставленням до необхідності застосувати в цьому процесі сучасні інноваційні технології; характеризувались гармонічним комплексом позитивних особистісно-психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності; відрізнялися самостійністю мислення й здатністю до інтеграції й самовдосконалення фахових знань у різних галузях психолого-педагогічної, музикологічної й вокально-методичної освіти.

Таблиця 3.6.

**Рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності
майбутніх викладачів вокалу (констатувальний зріз діагностики)**

Рівні	Критерії (в %)				X
	потребово-мобілізаційний	пошуково-когнітивний	креативно-продуктивний	оцінно-самовдосконалювальний	
Експериментальна група					
Пізнавально-творчий	10,4	10,4	5,2	3,1	7,3
Пізнавально-самостійний	18,7	19,8	16,7	21,9	19,3
Пізнавально-репродуктивний	42,8	43,8	34,4	37,5	39,5
Пізнавально-початковий	28,1	26,0	43,8	37,5	33,9
Контрольна група					
Пізнавально-творчий	10,4	10,4	5,2	2,1	7,0
Пізнавально-самостійний	18,7	20,8	18,7	23,9	20,6
Пізнавально-репродуктивний	41,7	42,7	35,4	36,5	39,1
Пізнавально-початковий	29,2	26,0	40,6	37,5	33,3

Ці респонденти відрізнялися також всебічністю і високою якістю художньо-творчої продуктивності в галузі інтерпретації вокальних творів та достатнім рівнем сформованості навичок художньо-досконалого вокального виконавства; досліджувані цієї групи демонстрували творче ставлення до вокально-методичної роботи, проявляли винахідливість й професійну гнучкість у процесі вокально-педагогічної практики, здатність до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності з метою підвищення якості вокально-фахової діяльності. Цей рівень був притаманний 7,3% респондентів з ЕГ та 7,0% – з КГ.



Рис. 3.1. Рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу (констатувальний зріз діагностики)

Магістранти, яких було віднесено до пізнавально-самостійного рівня, характеризувалися сформованістю основного комплексу знань, навичок і властивостей, проявляли самостійність в процесі художньо-пізнавальної діяльності, усвідомлювали важливу роль інноваційних технологій для осучаснення змісту й форм викладання вокалу, натомість їм бракувало творчої винахідливості, здатності гнучко і варіативно застосувати набуті знання й навички під час виконання теоретичних завдань, виконавсько-інтерпретаційної та вокально-педагогічної діяльності. Досліджувані цієї групи були задні самостійно мислити й інтегрувати набуті на різних дисциплінах знання й навички, удосконалювати існуючі методики навчання вокалу, натомість їх художньо-творча продуктивність, що складала підґрунтя для індивідуалізованої інтерпретації та виконання вокальних творів, яскраво не проявлялась; вони демонстрували самостійність у виконанні завдань вокально-методичного й педагогічно-практичного характеру, відрізнялись самокритичністю, усвідомлювали свої недоліки в прояву художньо-пізнавальної компетентності, однак надання творчого характеру процесу їх вдосконалення потребувала певної допомоги експериментаторів. Пізнавально-самостійний рівень був притаманний 19,3% респондентів з ЕГ та 20,6% – з КГ.

На пізнавально-репродуктивному рівні опинилися досліджувані, які відрізнялися недостатньою пізнавальною активністю, недовірливим ставленням до застосування інноваційних технологій у галузі вокальної освіти; низьким рівнем самостійного мислення, нездатністю здійснювати пошуково-пізнавальну діяльність та самостійно узагальнювати й інтегрувати отриману інформацію; у виконанні більшості завдань цим респондентам постійно потребувалась допомога експериментаторів; вони не були здатні до творчого вирішення завдань художньо-виконавського, методичного і практичного характеру, не були спроможні засвоювати знання й навички та адекватно оцінювати якість своєї художньо-пізнавальної компетентності. Респондентів, яких було віднесено до цього рівня, було виявлено: в ЕГ – 39,6% і 39,1% – у КГ.

Пізнавально-початковий, найнижчий рівень сформованості художньо-пізнавальної компетентності свідчив про відсутність у досліджуваних пізнавальної активності та байдуже ставлення до питань застосування у цьому процесі сучасних інноваційних технологій; вони були нездатні до самостійного виконання більшості діагностичних завдань та вдосконалення власних знань у всіх галузях вокально-освітнього процесу; у магістрантів цієї групи практично не проявлялося художньо-творче ставлення до набуття вокально-виконавської майстерності а також до діяльності, вокально-методичного й вокально-педагогічного характеру; вони були нездатні до самостійної інтеграції змісту навчання з різних дисципліні, не були спроможні адекватно-критично оцінювати свої знання й можливості, проявляли нерозуміння щодо ролі самоаналізу й самовдосконалення якості художньо-пізнавальної діяльності та втілення набутої компетентності в процесі викладання вокалу. До цього рівня було віднесено 33,9% респондентів з ЕГ та 33,3% – з КГ.

Виявлені під час діагностування недоліки й проблеми було враховано у процесі розроблення змісту й форм експериментально-формульованої частини дослідження.

3.2. Зміст експериментальної роботи з формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу на засадах застосування інноваційних технологій

Впровадження формувального експерименту розпочалося з пропедевтичної роботи з викладачами дисциплін, яких було обрано для впровадження інноваційних технологій та їх спрямування на формування художньо-пізнавальної компетентності здобувачів вищої вокально-педагогічної освіти. Серед них були: Курс виконавської майстерності; Ансамблеве музикування; Історія виконавства, Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти, виробнича асистентська практика (за фахом вокал), а також вибіркові дисципліни: Використання інформаційно-комунікативних технологій у створенні мистецьких проєктів, Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів, Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій. Усього у формувальному експерименті взяли участь 12 викладачів кафедри теорії музики і вокалу факультету музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського. Враховувався також програмний зміст дисциплін «Методологія», «Психологія», «Педагогіка», «Герменевтичний практикум».

Із здобувачами – магістрантами, які належали до контрольної групи, працювали, переважно, досвідчені викладачі зрілого віку, для яких застосування інноваційних технологій потребувало, за їх визнанням, подолання психологічних проблем та серйозної перебудови стилю й змісту власної професійної діяльності. Ми сподівалися, що порівняльні дані, з яких буде видно вектор якісних змін і досягнення позитивних результатів у формувальному експерименті, отримані завдяки застосуванню інноваційних технологій, буде слугувати переконливим аргументом також для тих викладачів, які не брали участь у експериментальній роботі.

Перебіг формувального експерименту організовувався відповідно обґрунтованим у попередніх розділах дослідження педагогічним умовам та містив три етапи їх реалізації: пропедевтично-мотиваційний, інноваційно-формувальний, досвідно-апробаційний.

На *пропедевтично-мотиваційному етапі* вирішувалися два завдання: підготовка викладачів-експериментаторів до роботи із студентами експериментальної групи (далі – ЕГ) та забезпечення на заняттях з ними пошуково-творчого психологічного клімату з метою стимуляції пізнавально-навчальної активності, здатності до самостійного, критичного мислення й прояву креативності на шляху формування художньо-пізнавальної компетентності.

З метою цілеспрямованої підготовки викладачів-експериментаторів до впровадження в освітній процес пропонованих інноваційних технологій, на методичних семінарах під час аспірантських звітів презентувались вихідні положення дисертаційного дослідження, актуальні інноваційні технології, передбачені для впровадження у вокально-освітній процес під час експериментальної роботи; обговорення з експериментаторами – викладачами з вокально-фахових дисциплін програмних вимог із суміжних лекційних дисциплін з акцентуванням уваги на впровадженні в їх змісті інноваційних технологій. Це, зокрема, такі дисципліни, як Методика постановки голосу в початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій, Використання інформаційно-комунікативних технологій у створенні мистецьких проєктів, Герменевтичний практикум та ін. Обговорення зазначених матеріалів проходило в жвавій формі, почасти – у формі дискутування, під час якого особливо активно висловлювались різні точки зору щодо нетрадиційних для вокальної практики видів навчальних завдань, побудованих на новітніх технологіях.

У числі розглянутих питань були особливості впровадження технології алгоритмізації вокально-рухових навичок і формування в студентів здатності їх вільно й варіативно застосовувати в різних ситуаціях (за ідеями М. Бернштейна

[18]); технологія системного планування вокально-навчального процесу на засадах міждисциплінарної координації (за М. Бойченко, Н. Кьон, А. Линенко, Г. Ніколаї [278]); техніка вивільнення вокального апарату, пропонована в працях К. Лінклейтер [123], техніка «поточного дихання» В. Іванника [85]; технології релаксації, спрямовані на вдосконалення емоційного стану виконавців в умовах сценічного виступу, представлені в працях В. Міщанчук [154], А. Саннікової [212], Д. Юника, Т. Юник, Л. Котової [271]; техніка формування навичок співу в мовленнєво-вокальні позиції, висвітлена в працях Сета Ріггса [215]; технологія візуального моделювання й візуалізації вокально-м'язових і музично-слухових уявлень, розкрита в працях В. Дальської [58], Ся Цзінь [230]; особливості фонопедичного методу розвитку голосу, впровадженого В. Ємельяновим тощо [78].

Увага викладачів-експериментаторів також зверталась на важливість посилення ролі міжпредметних зв'язків та міждисциплінарну координацію актуального змісту навчання. З цією метою було розглянуто змістові зв'язки між дисциплінами виконавського спрямування (Курс виконавської майстерності, Ансамблеве музикування) та змістом і метою дисциплін, на яких розглядалися питання герменевтики, роль викладача у вихованні здатності студентів до самостійної інтерпретації вокальних творів, а також опрацьовано техніку організації й актуалізації міжпредметної координації.

З метою посилення уваги педагогів-експериментаторів на необхідність забезпечувати координацію змісту навчання й самостійної роботи, яку студенти виконують під час занять та в домашній роботі, сумісно з викладацьким складом кафедри було розроблено структурно-логічну схему, яка демонструвала можливі й доцільні зв'язки між різними дисциплінами за змістом навчання, організаційними формами, самостійними завданнями. Їх впровадження в освітній процес мало спрямовувати зусилля викладачів на формування у студентів, що увійшли до експериментальної групи, узагальнених, інтегрованих знань і мобільних навичок, а в цілому – формування художньо-пізнавальної компетентності.

Таким чином забезпечувався процес підготовки викладачів-експериментаторів до участі у формувальній роботі.

Друге завдання організаційно-мотиваційного етапу стосувалось реалізації обґрунтованої в попередніх розділах роботи педагогічної умови – *створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі*, метою якого була активізація зацікавленого ставлення в магістрантів до набуття художньо-пізнавальної компетентності в процесі підготовки до вокально-фахової діяльності.

У вирішенні цього питання ми виходили з того, що його підґрунтям слугують особисті властивості та взаємини викладачів і студентів, встановлення особисто-довірливого, творчого й демократичного стилю спілкування, дотримання норм педагогічної етики – як у педагогічному середовищі, так і в стосунках між викладачами й студентами та останніх поміж собою. У наданні уваги останньому питанню ми керувалися спостереженнями за поведінкою респондентів як під час занять, так і у вільний час.

У результаті було встановлено, що більшість магістрантів, долучаючись до обговорення складних проблем, у дискусію з певного приводу, не усвідомлюють необхідності дотримання коректного стилю міжособистісного спілкування, не здатні в повній мірі проявляти повагу до точки зору, яка не співпадає з їхньою думкою, не готові уважно слухати й осмислювати аргументи інших комунікаторів.

На подолання існуючих проблем було спрямовано, по-перше, тренінги на вдосконалення здатності респондентів до емоційно-вольової саморегуляції, по-друге круглий стіл, метою якого було поглиблення уваги досліджуваних до наявної проблеми та удосконалення їхньої самосвідомості, самокритичності й пошуку способів підвищення якості своїх комунікативно-ділових властивостей.

Так, на заняттях з Курсу виконавської майстерності, Ансамблевого музикування, на семінарах з методики викладання вокалу студентів долучали до тренінгів, які були спрямовані на удосконалення їхніх емпатійно-комунікативних властивостей. Це були, зокрема, імпровізовані вправи, в яких

одна частка грала роль лідерів, а інша – відомих. Сутність вправ першого типу полягала в тому, що студенти вільно рухалися по залі та в момент зустрічі мали спонтанно узгодити свої ролі «лідера» й «відомого». При цьому лідери мали мімікою виразити певну емоцію, а «відомі» – відкликатися на неї відповідним чином, співчуваючи, дивуючись або повторюючи сприйняті емоції, або ще якимось іншим чином – за власним вибором. Завдяки таким вправам, які, до речі, дуже подобались студентам, у них вдосконалювались здатність уважно ставитися увагу до емоційних станів інших, сприймати й співпереживати емоціям їхніх «комунікаторів» та відповідним чином реагувати на них.

Продовження роботи в цьому напрямку відбувалось у вокально-імпровізаційній формі: викладач або студент-лідер виконував першу фразу знайомої мелодії з певним настроєм, другий співак мав варіювати характер «відповіді» відповідним чином. У наступному варіанті діалогу характер першої фрази мав змінюватися і т. д. У процесі оволодіння цими навичками студенти набували досвіду пошуково-інтерпретаційної діяльності та варіювання засобів вокально-виконавської виразності і тим самим готувалися до процесу сценічного втілення свого репертуару, яке завжди має елемент новизни й імпровізаційності. Крім того, вони набували внутрішньої впевненості, розкутого психологічного стану і, що було для нас надзвичайно важливим, отримували задоволення від навчальної діяльності, організованої в такий спосіб.

Важливим чинником забезпечення позитивного психологічного клімату ми вважали свідоме ставлення студентів до його якості і розуміння власного внеску в його створення. Задля створення в здобувачів належних переконань, було організовано диспут, на якому обговорювалися питання якісних чинників, що впливають на його характер, а також встановлення ознак, які можуть слугувати основою постійного моніторингу психологічного клімату. Для нас було важливим те, що учасники експерименту мали не засвоювати подані їм відомості й знання, а самостійно обдумувати й характеризувати їх значущість,

виявляти головні ознаки прояву особливостей психологічного клімату та висувати власні шляхи і способи його удосконалення.

Одним з питань, які пропонували обговорити досліджувані, був стиль педагогічного спілкування, зокрема – тон, яким викладач користується з метою вирішення досить типового для виконавсько-індивідуальних занять завдання. Йшлося про намір викладача здійснювати емоційно-стимулюючий вплив на студента-виконавця за допомогою посилення емоційного напруження, підвищеного тону звернень до співака, збільшенню гучності, прискоренню темпу мовлення у зауваженнях і порадах, які супроводжують процес розучування твору або репетиції із вокалістом-початківцем. При цьому одні студенти стверджували, що сприймають цей феномен цілком нормально і вважають його способом «зараження емоціями», корисним засобом їх стимулювання до більш яскравого втілення характеру музичних образів. Інші респонденти стверджували, що такий тон викладача їм заважає і приводить до емоційної скутості, почуття несамотійності, безпорадності.

Отже, було визнано, що вирішення цього питання потребує додаткового вивчення, зокрема – спостереження, рефлексії та самоаналізу, необхідності врахувати в кожному випадку комплекс чинників, зокрема – характер стосунків між викладачем і студентом, типовий для їхніх повсякденних взаємин стиль, індивідуальні особливості співака тощо. К.П. також зазначила, що особливу увагу необхідно проявляти і з врахуванням національного менталітету студентів, особливо – якщо це студенти-іноземці, в яких існують труднощі розуміння мовленнєвих висловлювань викладача, а також стереотипи форм спілкування, що склалися в них в інших культурних умовах і традиціях. Так, для китайських студентів є типовими зовнішньо стриманий прояв емоцій, їх маскування під ввічливою посмішкою, негативне сприйняття прямого, наполегливого погляду.

Крім того, підкреслювалось, що у всіх випадках повністю неможливим є приниження студента, перенесення характеристики недоліків у виконанні на визначення його особистісних рис. Так, І.К. навела такий приклад: «Мені під

час навчання в дитячій музичній школі викладач з фортепіано казав, що я взагалі млява, мало емоційна, тому я ніколи не зможу добре грати і мені не варто навчатись музики професійно. Я змирилася з цією думкою, хоча це була моя мрія. З часом в мене змінився викладач, який навчив мене слухати й вирізняти варіанти виконання одного й того ж твору, свідомого ставитися до планування динаміки розвитку настроїв і емоцій у творах; я оволоділа різними способами туше, варіюванню типових способів звукоутворення (наприклад – варіантам стакато), здатністю виражати кульмінації у фразах, реченнях, творах в цілому, що дозволило мені виконувати їх достатньо виразно і яскраво. На цей час якість втілення художніх емоцій у виконанні вокальних творів задовольняє мого викладача та інших слухачів, що спростовує думку мого першого вчителя.

О.С. відзначив, що важливо враховувати і тип нервової системи кожного із співаків: адже від цього залежить і яскравість прояву в них художніх емоцій, міра психологічної чуйності й вразливості, темп реагування на зауваження викладача тощо. За його спостереженнями, студенти із слабкою нервовою системою реагують на надмірно емоційний тон викладача скоріше негативно, інколи навіть із сльозами на очах, тому варто бути надзвичайно обережним і уважним до вибору тону таких «стимулюючо-емоційних» звернень й проявляти увагу до того, яким чином реагує той чи інших студент на аналогічні прояви викладача та змінювати, за необхідністю, звичні форми педагогічні поведінки.

Вирішення цих завдань було осмислене й узагальнене респондентами як утілення студентоцентрованого підходу в організації освітнього процесу, застосування якого потребує від кожного викладача уточнення своєї педагогічної позиції – навчати комплексу навичок і вмінь чи створювати умови для зростання самосвідомості студентів, їхньої здатності до оволодіння принципами формування вокально-виконавських навичок, здатністю до самоконтролю й самокорекції та орієнтації на принцип індивідуально-персоналізованого стимулювання художньо-пізнавальної пізнавальної активності кожного студента.

Згідно із зазначеним принципом, керівництво навчальною діяльністю здобувачів має реалізуватися в процесі взаємодії з ними і спрямовуватися на активізацію внутрішніх потреб, художньо-ціннісних орієнтацій, самосвідомості, зміцнення переконань щодо власної професійної й особистісно-розвивальної відповідальності. У свою чергу, це вимагає посиленої уваги до інтересів, переконань, внутрішніх станів респондентів, застосування так званих «Soft Skills» – м'яких навичок, підвищення ролі позитивно-емоційного й інтелектуального аспектів педагогічного спілкування.

В руслі досвідної роботи вони реалізувалися в позитивному впливі на процеси формування особистості здобувачів непрямыми способами, в долученні здобувачів до активного пізнавально-художнього, творчого діалогу.

Корисними в цьому сенсі були також звернення експериментаторів до праць Л. Василенко, в яких наголошувалось на важливості забезпечення досвіду гедоністично-емоційного музичного переживання.

Створення умов для активізації в студентів музично-гедоністичного почуття, переживання натхнення і насолоди яскравими художніми враженнями, перевага на заняттях оптимістично-активного настрою, створення ситуацій успіху, поєднані із доброзичливе ставлення викладачів до кожного студента, сприяли створенню комфортного психологічного клімату на заняттях, а з цим – і їх активного й свідомого потягу до самовираження й прояву артистизму. Тому на фахових заняттях та в поза-аудиторних формах педагогічної комунікації переважав непрямий спосіб керівництва викладачів навчальним процесом, організований як професійний діалог з магістрантами в пошуку способів вирішення складних вокально-технічних та інтерпретаційно-виконавських завдань. У результаті в магістрантів посилювалось відчуття психологічної розкнутості й розширення меж внутрішньої свободи, зміцнювалась позиція «слухняного учня» на позицію творчого спілкування і взаємодії з викладачами, що ставало стимулом для зростання їхньої пізнавальної активності й ініціативи під час пошуково-пізнавальної й вокально-творчої діяльності.

Крім того, важливими чинниками створення позитивно-творчого клімату ми вважали демонстрацією викладачем зацікавленості в успішності вокально-навчальної діяльності студентів, і в той же час – виховання в них почуття особистої відповідальності за самореалізацію, якість професійної підготовки й набуття в майбутньому конкурентоспроможності. Його зміцненню сприяло застосування таких форм навчальної діяльності, як відеозапис процесу роботи в аудиторії та в самостійній роботі. Розведення завдань виконавського та оцінно-рефлексивного характеру у часі допомагало співаку-початківцю адекватно оцінювати свої недоліки й успіхи, сприяло розвитку вокального слуху та здатності до самоконтролю й самокорекції власних вокально-виконавських дій.

Цілеспрямоване забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, яке відбивало сутність другої педагогічної умови, стало головним завданням наступного, *формувально-інноваційного етапу* дослідної роботи. Підґрунтям у його вирішенні слугував аналіз даних, отриманих під час діагностично-констатувального зрізу. Особлива увага надавалась аналізу результатів анкетування респондентів, спрямованих на уточнення їхніх професійних інтересів, переваг, які віддавав певний студент фаховій – виконавській або педагогічній спрямованості власної освіти, або можливості досягти високих результатів у обох аспектах майбутньої діяльності.

До уваги бралися такі характеристики, як загально-мистецька, музична та специфічно-вокальна ерудованість магістрантів, наявність у них улюблених стилів, жанрів, творів, досвід прилюдного співу тощо. Врахування цієї інформації слугувало базою для створення індивідуально-диференційованого комплексу завдань, які мали сприяти подоланню «вузьких» місць у підготовці студентів до вокальної освіти взагалі і, зокрема, у підвищенні рівня їхньої художньо-пізнавальної компетентності.

Так, для студентів, у яких було виявлено недостатню музично-стильову ерудованість, на дисципліні з інтерпретації педагогічного репертуару

пропонувались завдання на аналіз та самостійне трактування виконавського плану творів мало знайомих їм художніх стилів, яке доповнювалось інформаційними даними – переліком корисної з цього погляду літератури, блоком посилань на приклади виконання творів відповідного типу, а також вимогами щодо самостійної інформаційно-пошукової роботи й доповнення банку даних власними знахідками й пропозиціями.

Студентам, яким була притаманна недостатня музично-теоретична підготовка, пропонувався для самостійного опрацювання комплекс послідовно ускладнених вправ на виконання метроритмових вправ і сольфеджування; крім того, поряд з типовими вокальними завданнями, вони мали сольфеджувати всі інтонаційні вправи, вокалізи й мелодії із власного репертуару та з репертуару своїх студентів/учнів з педагогічної практики.

З метою посилення індивідуалізованого студентоцентрованого вектору освітньо-виховного процесу було впроваджено розроблення творчого портрету кожного учасника формувального експерименту, в якому за певним планом відображалися його особистісна й музично-фахова характеристика, музично-допоміжний матеріал – підготовчо-рухові та інтонаційні вправи, розспівування, вокалізи, твори для самостійного опрацювання, репертуар кожного семестру. Також реєструвалися зміни, які відбувалися в процесі навчання. Аналіз цих характеристик надавав можливість здійснювати поточний контроль за якістю планування викладачем вокально-освітнього процесу, а також за професійним розвитком й успіхами респондентів. Цей документ розміщався на платформі «Офіс-365» і був відкритий для доступу викладачам з інших індивідуальних та групових дисциплін, які брали участь в експериментальній роботі. Завдяки цьому кожен педагог мав змогу ознайомитися з характеристикою студента, враховувати в своїй роботі та додавати, за необхідністю, свої міркування з цього приводу.

Наведемо головні розділи цього документу.

ТВОРЧИЙ ПАСПОРТ СТУДЕНТА

Викладач: _____

РІК вступу до університету – _____

Загальна характеристика студента

1. *Загальні дані* (ім'я, прізвище, рік народження, музична, вокальна освіта, країна, в якій здобувач навчався музики й співу) _____

2. *Попередня музична освіта / вокальна підготовка* _____

3. *Музичні здібності* – чуття ладу, ритму, музична пам'ять, здатність співати по нотах _____

4. *Вокальні дані на момент початку занять* – постава, стан вокального апарату, дихання, діапазон, тембр, звукоутворення, чистота інтонування тощо _____

5. *Особистісна характеристика* – емоційність, пізнавальна й творча активність; зацікавленість навчанням співу; комунікативність, ставлення до освітнього процесу _____

6. *Загальномистецький розвиток* – обізнаність/участь в інших видах мистецької діяльності (література, поезія, театральні жанри...) _____

7. *Репертуар*, яким студент володіє на час початку занять (рівень складності, кілька прикладів, стильові межі) _____

Характеристика процесу здобуття фахової освіти в класі постановки

голосу

1 семестр

а) питання загального характеру (стан здоров'я вокального апарату, наявність/відсутність проблем дисциплінарного, особистісно-психологічного

характеру та ін. – важливі з погляду викладача;

б) стан вокально-технічної підготовленості за ознаками: діапазон, тембр, вокальна позиція, перехідні ноти, чистота інтонування та ін. – важливі з погляду викладача;

в) музично-теоретична підготовка – розвинутий гармонічний слух, навички сольфеджування та ін. – важливі з погляду викладача;

г) занурення в художню атмосферу твору – діапазон стильових напрямів; емоційна яскравість і динамічність у втіленні художніх образів; сценічна усталеність; почуття ансамблю та ін. – важливі з погляду викладача;

Навчальний матеріал 1-го семестру

д) підготовчі прави на співочу постановку; інтонаційні вправи (з визначенням мети завдання);

г) вокалізи (з визначенням мети і способу виконання);

д) запланований академічний репертуар (з визначенням мети, а також вказанням творів, до яких буде розроблено анотацію художнього та методичного характеру).

Самостійна робота студента: підготовка шкільного репертуару (вказати твір _____), анотацій за темою _____, інше.

Дані модулів, заліків, екзаменів:

Дата, репертуар і результати в балах, а також характеристика успіхів і недоліків (технічних і художньо-виконавських) – у вільній формі.

Учать в концертах, конкурсах – з вказанням терміну, назви, країни, форми (очна – онлайн), виконуваного репертуару та отриманих результатів, наявності відео-запису.

2 семестр і т. д.

Як бачимо, в цьому документі містились дані, за якими створювалась можливість виявлення за семестрами динаміки й характер розвитку і навченості студентів, наявності/відсутності системності у доборі музичного матеріалу, на якому навчають майбутнього фахівця, зокрема – координованість завдань, які вирішуються на матеріалі вокально-фонаційних вправ і вокалізів із особливостями художнього репертуару; спрямованість навчання на розширення стильового діапазону, яким оволодіває майбутній фахівець тощо.

Заповнення аналогічних документів відбувалось і магістрантами, які навчались таким чином планувати та контролювати перебіг процесу роботи із

своїми вихованцями. Таким чином ми намагалися активізувати в майбутніх викладачів вокалу усвідомлення власної причетності й відповідальності за якість виконання педагогічно-громадянської, соціокультурної, вокально-викладацької функцій, спрямовувати їхню увагу на активне оволодіння фаховими знаннями й вміннями на засадах осучаснення змісту вокального навчання, цілеспрямованого добору музичного матеріалу, методів і технологій, спрямованих на забезпечення індивідуального вектору підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності шляхом підвищення рівня художньо-пізнавальної компетентності.

Оприлюднення й аналіз цих документів дозволяли здійснювати не тільки моніторинг процесу фахового розвитку студента, а й сприяти удосконаленню педагогічної рефлексії викладачів та підвищенню відповідальності за якість і динаміку індивідуальної вокальної освіти здобувачів, і тим – посиленню цілеспрямованої індивідуалізації процесу формування в них художньо-пізнавальної компетентності.

Важливим на цьому етапі стало також застосування технології діалогічно-проблемної бесіди, в центрі якої стоїть певна проблема, що не має однозначного рішення й потребує активізації самосвідомості, самоаналізу власних спостережень, готовності до дискутування тощо. Звісно, технологія діалогічного спілкування не може вважатися принципово інноваційною, адже вона була впроваджена ще Сократом і неодноразово розглядалася як важливий аспект активізації мислення студентів та реалізація студентоцентрованого підходу в організації освітнього процесу. Однак у галузі вокальної підготовки ця технологія майже не застосовується, що пояснюється сталою методикою н навчання співу наслідувально-репродуктивним способом, а також традицією фактичного нав'язування студентам трактування твору викладачем, визначеною С. Шипом як «педагогічний волонтаризм» [266].

Технологія діалогічно-творчого спілкування застосовувалась нами на засадах вироблення серії проблемно сформульованих запитань, які пропонувалися в чіткій послідовності; завдяки цьому студенти, часто –

непомітно для себе, рухалися у напрямку самостійного винаходу адекватних відповідей та поглиблення самостійності мислення, здатності до самоаналізу й трактування художньо-образного змісту вокальних творів, його зв'язку із набутим досвідом сприйняття мистецьких творів та даними, отриманими в результаті цілісного й диференційованого аналізу.

Діяльність цього типу носила евристично-пошуковий характер.. Функція викладача містилась у постановці запитань спонукально-пізнавальної спрямованості, які стосувались:

- порівняння вокальних творів, написаних різними композиторами на один і той же вірш;
- порівняння виконання вокального твору співаками різних вокальних традицій рівня виконавської майстерності;
- здійснення інтерпретацій певного твору самим студентом у самостійній роботі на засадах інструкції щодо забезпечення алгоритму виконання необхідних аналітико-синтезуючих та інтеграційних дій і операцій, їх узагальнення й творчого (вільного) викладу.

Наведемо це один приклад впровадження техніки евристичного діалогу на заняттях з інтерпретації з метою аналізу твору С. Рахманінова» на вірш О. Пушкіна «Не пой, красавица, при мне». Зазначимо, що обрання саме цього твору пояснювалось тим, що, як було з'ясовано завдяки міжпредметній поінформованості викладача-експериментатора, цей твір належав до репертуару трьох респондентів, які виконували їх на попередньому модульному заліку і тому був добре відомий більшості студентів з експериментальної групи.

Застосовуючись та технології «перевернутого заняття», викладач пропонував досліджуваним знайти в Інтернеті приклади створення романсу на згаданий вірш О. Пушкіна різними композиторами. За пропозицією студентів, які, до речі, знайшли сумісними зусиллями більше 50 романсів, створених на текст цього віршу, до розгляду було залучено широко відомі версії таких композиторів, як М. Глінка, М. Римський-Корсаков, С. Рахманінов, Д. Аракішвілі.

У ході бесіди студенти мали відповісти на такі запитання:

- чому, на їх думку, незважаючи на існування вже відомих романів на текст віршу О. Пушкіна, інші композитори звертались до створення своїх власних варіантів?
- у чому полягає, на їхню думку, художня ідея твору О. Пушкіна?
- чи відрізняється розуміння художньої ідей віршу О. Пушкіна різними композиторами?
- чи присутні ознаки національного колориту в творах зазначених композиторів?
- до якого жанрового різновиду відносяться зазначені романси (ліричного, лірико-драматичного, епічного)?
- які почуття героя романсу відтворювали ці композитори?
- якими мовленнєво-інтонаційними й структурно-синтаксичними засобами створювалось належне враження?
- якими вокально-виконавськими засобами має співак презентувати художній сенс у кожному із зазначених творів?

Шукаючи відповіді на ці запитання, студенти мали спиратися на своє усвідомлення сутності поетичного й музичного тексту романсів, удаватися до рецептивно-слухового та інтелектуального аналізу музичного тексту, узагальнювати свої спостереження в обґрунтованих судженнях. Обговорення різних думок стимулювало поглиблення порівняльного аналізу творів, активізувало знання студентів у галузі літератури, історії музики, аналізу музичних творів, гармонії й поліфонії, сприяло їх здатності використовувати їх відповідно ситуативним завданням.

Додамо, що на наступному, досвідно-апробаційному етапі, студенти виконували завдання – обрати один із зазначених романсів та розробити есе на вільну тему: «Підготовка романсу ... до сценічного виконання». Аналіз розроблених есе засвідчив, що частка студентів підійшла до його виконання формально, сконцентрувавшись на фактологічному матеріалі, зокрема – на історії створення віршу поетом, переказі сюжетної («цей твір нав'язаний

спогадами автора, від уявляє свої почуття під час свого перебування в Грузії тощо). Інформація також стосувалась представленню особистості й творчого шляху композитора, твір якого було обрано для виконання цього завдання. Для есе цього типу були властиві майже повна відсутність рефлексивного відображення свого власного сприйняття та аналізу вербального й музичного тексту та їх зіставлення.

У роботах іншої частки студентів ці аспекти були в певній мірі присутні, їм вдавалося виразити своє власне ставлення до твору та розробити власну концепцію його виконавської інтерпретації, застосовуючи музикознавчі знання та спираючись на своє власне розуміння художньо-образного сенсу твору; надавали увагу ці студенти і виконавським прийомам та навичкам вокально-фонаційного плану, володіння якими вони вважали необхідним для перетворення своїх намірів у виконавський образ. Найбільш вдалі есе студентів було продемонстровано на мультимедійній дошці з метою їх обговорення всім складом учасників формувального експерименту, а згодом перетворено самими досліджуваними на методичні поради або рекомендації.

Це одним важливим завданням, спрямованим на удосконалення знань і вмінь, було здійснення деталізованого порівняльного аналізу трьох найбільш вдалих, на думку респондентів, композиторських рішень у композиторській інтерпретації згаданого вірша О. С. Пушкіна. Респонденти отримали інструкцію, за якою вони мали приділяти увагу таким аспектам, як міра збереження кожним із авторів музичного твору історико-культурного контексту, властивого XIX століттю; рівні і способи психологізації поетичного тексту різними композиторами; відмінності в їхньому ставленні до джерельного тексту (наявність або відсутність повторів у авторів музичного твору, перевага деталізованого або узагальненого відображення поетичних образів вірша або його окремих фрагментів); ознаки своєрідної «камерності» твору та доцільність їх виконання в різних ситуаціях – навчальній аудиторії, концертно-камерному приміщенні, філармонічній залі, на телебаченні, під час участі в конкурсі тощо); визначення того, яким чином ці обставини мають

відбиватися на варіативності застосування виконавських засобів. Таким чином, у респондентів збагачувалось уявлення щодо художньо-змістового та теоретико-аналітичного опрацювання твору, деталей, на які варто звертати увагу, що сприяло вдосконаленню в них художнього мислення й виробленню власного оцінного ставлення до музичних явищ.

Подальша робота містилась у створенні колективного проекту, метою якого було вироблення алгоритму роботи студентів над інтерпретацією вокального твору та його підготовкою до виконання. Його створення відбувалось у формі інтерактивної технології, відомої під назвою «мозкового штурму».

В результаті узагальнення різноманітних пропозицій, було вироблено такий алгоритм виконання навчальних завдань, який, на відміну від традиційного шляху – від вивчення тексту до його виконавської інтерпретації, представляв процес підготовки твору за чотирма блоками завдань.

Перший блок завдань стосувався художньо-виконавського напрямку і створення особисто-виконавського інтерпретаційного плану; другий блок складала завдання, пов'язані і підготовкою вокально-фонаційного апарату до виконання твору з врахуванням його інтонаційно-технічних і виразно-виконавських особливостей; третій блок стосувався виконавського опрацювання тексту твору; четвертий блок завдань передбачав цілеспрямовану підготовку до виконання-спілкування із слухачами різного складу.

Представимо вироблений в результаті колективного обговорення алгоритм дій за кожним блоком. Блок завдань художньо-виконавського напрямку мав передбачати такі етапи:

- загальне ознайомлення з твором шляхом огляду нотного тексту, прослухування його виконання декількома співаками;
- визначення жанрово-стильових властивостей твору, уточнення виконавських завдань, пов'язаних з їх адекватним відтворенням;

- аналіз поетичного тексту твору – періоду його створення, застосованих поетом літературних прийомів – метафор, алітерацій, порівняльних асоціацій, наявності рефренів;

- опрацювання вербального тексту, зокрема – на іноземній мові, який має бути перекладений дослівно та порівнюватися з його літературним перекладом з метою уточнення деталей виразного інтонування й фразування;

- усвідомлення особливостей інтерпретації композитором художньо-поетичного образу в процесі зіставлення вербального тексту і його втілення музично-інтонаційними засобами, визначення типу висловлення – герой/автор;

- детальний аналіз виконавських інтерпретацій твору знаними співаками, їх порівняльний аналіз;

- ознайомлення з виконавськими варіантами інших співаків, їх критичний аналіз;

- розроблення власного інтерпретаційно-виконавського проекту, його обґрунтоване представлення у вербальній та виконавській формах;

- деталізоване планування засобів утілення художньо-образного змісту твору в динаміці його розвитку.

Другий блок завдань містив у собі:

- вправи на вдосконалення вокально-базових навичок, які були важливими для виконання відповідного твору;

- виявлення вокально-інтонаційних труднощів, що містять в музичному тексті;

- вправи на вдосконалення навичок, необхідних для виконання даного твору (легато, стрибки в мелодії, філірування звуку тощо);

- аналіз фонаційно-фонетичних труднощів та опрацювання мовленнєвих і вокальних вправ, спрямованих на їх подолання;

- самостійне створення вправ, спрямованих на самовдосконалення своїх інтонаційно-вокальних навичок.

Третій блок включав комплекс таких завдань, як:

- аналіз мелодії твору, її інтонаційно-жанрових, морфологічних та синтаксичних особливостей; візуалізація структури твору в її схематичному відображенні;

- ескізне виконання мелодії в сольфеджуванні, вокалізації, можливо – під власний акомпанемент або (за наявності фонограми) – за принципом «караоке»;

- опрацювання інтонаційно складних фрагментів твору, доведення їх виконання до автоматизму;

- опрацювання складних з погляду їх інтонаційної виразності, фрагментів твору, доведення виконання до автоматизму в різних темпових, динамічних варіантах, різними способами звуковедіння.

До четвертого блоку було віднесено такі завдання:

- виконання твору напам'ять з утриманням його інтерпретаційно-виконавського контуру;

- відео-запис свого виконання та його корекція;

- виконання твору подумки з настановою на успішне виконання;

- виконання твору для уявного слухача;

- варіювання виконавського плану з урахуванням особливостей удаваної ситуації;

- прилюдне виконання твору, спрямоване на здійснення художньо-сугестивного впливу на слухачів.

Важливим аспектом засвоєння й удосконалення виконавських навичок було визначено, поряд з його алгоритмізацією, обов'язкове заподіяння їх самоаналізу, самооцінки й самокорекції, а з цим – і виявлення індивідуальних недоліків та пошуку відповідних методів і технологій їх виправлення. Задля виконання цієї функції рекомендувалось систематично здійснювати відеозапис, як спосіб відстроченого само контролю.

Крім того, було зазначено, що мета суміщення завдань на алгоритмізацію й індивідуалізоване варіювання даного процесу полягала в тому, що студенти мали враховувати всі етапи формування кожного з них, натомість швидкість

оволодіння ними за різними блоками мало носити відносно вільний, гнучкий, рухливий за часовим виміром характер. Темп засвоєння, а також фіксування готовності до їх якісного виконання, а також оцінку якості досягнутих результатів належало здійснювати самим респондентам, що сприяло удосконаленню в них навичок самоконтролю, самовимогливості, здатності до корекції своїх вокально-навчальних дій.

Широко застосовувалася на цьому етапі також технологія організації «мікрогруп», тобто – виконання завдань в малих колективах. Корисність залучення студентів до діяльності в такому складі полягала в тому, що обмежений склад учасників сприяв як активізації пізнавальної діяльності кожного учасника, так і налагодженню взаємодії, необхідність в яких об'єктивно виникала у процесі вирішення завдання проблемного типу в сумісній пошуковій та проектній діяльності.

Важливим аспектом в організації роботи малих груп було досягнення суголосності індивідуальних і колективних інтересів та вироблення спільної позиції й рішень з досліджуваної проблеми. Першим кроком у створенні мікрогруп було поєднання їх учасників на засадах виявлення спільних інтересів і самостійного обрання цікавої для всіх теми проекту, з орієнтацією на їх окреслене коло, зорієнтоване на збагачення у досліджуваних вокально-стильових, історико-методичних, інтерпретаційних та інших аспектів вокально-знанієвого компоненту художньо-пізнавальної компетентності майбутніх фахівців.

Подальші завдання, що вирішувалися в процесі створення колективного проекту включали ознайомлення с можливостями кожного з його учасників, розподіл між ними функцій, зокрема, таких, як планування й організація перебігу творчого процесу; пошук музичної та теоретичної інформації; планування структури презентації, дизайн слайдів проекту, робота над усною частиною представлення останнього аудиторії. Задля постійної комунікації і суголосності дій здобувачі активно користувалися сучасними засобами комунікації – хмарними технологіями, груповими чатами, спілкуванням на

платформах Zoom, Office-365, іншими інформаційними платформами Інтернету тощо.

Конкретні завдання полягали в пошуку, накопиченні й систематизації змістово-цінного матеріалу; планування змісту відео-презентації; розробленні змісту кожного слайду, а саме – його назви, відео- та аудіо-ілюстративного матеріалу (фото, графіка, аудіо-приклади, відео-кліпи, добір можливих посилань на інформацію в Інтернеті; розроблення дизайну слайдів); практичне оформлення слайдів презентації, підготовка текстового коментарю, нарешті – процес її оприлюднення та обговорення вражень від сприйняття презентації та перебігу всього проєкту і своєї участі в ньому.

Представимо різновиди тематики проєктів, які виконували досліджувані:

- відео-презентації з історії вокального мистецтва;
- відео-презентації вокально-методичного спрямування;
- відео-проєкти з вокально-виконавської майстерності;
- розроблення методичних рекомендацій за проблемною темою художньо-пізнавального спрямування;
- створення інформаційно-методичного портфоліо з накопиченням корисної з погляду художнього пізнання інформації;
- розроблення банку даних з певної тематики.

Наведемо також приклади конкретних проєктів, виконаних студентами: «Твори доби Ренесансу в репертуарі сучасних співаків» (Т.С.); «Способи подолання типових фонаційно-вокальних недоліків» (А.Б.); «Феномен дитячої вокальної обдарованості» (М.Д.); «Сучасні вокально-розважальні шоу-програми» (О.К.) тощо.

Зазначимо, що частка здобувачів вже випробовувала себе у створенні презентацій різної тематики, однак більшість з них припускалась типових помилок, як-от: невміння формулювати головну ідею слайду в його назві, лаконічно, «плакатно» викладати текст, в якому відбито головні, сутнісні позиції; невдале обрання музичних прикладів; відсутність або, навпаки, надмірна кількість чи довгота запланованих для демонстрації музичних та

відео- ілюстрацій; спотворення пропорцій представлених на слайдах презентації фотографій і репродукцій; строкатість у їх доборі; випадковий вибір стилю фону слайдів, зокрема – відсутність уваги до шрифту як елементу дизайну; недоцільне використання засобів анімації (наприклад – обертання тексту, його мерехтіння тощо).

Увага також зверталась на порядок розташування слайдів із дотриманням принципу контрастного зіставлення й динамічного зростання яскравості поданого матеріалу як засобів, що мали упереджувати втому при його сприйнятті а, навпаки, забезпечувати зростання уваги і бажання поглиблювати знання за даною тематикою. Цікаво, що студентка З. Ц. пропонувала з цією метою використовувати і власну «живу» вокально-виконавську ілюстрацію, ідея якої була активно підтримана, але із застереженням – вимогою щодо демонстрації при цьому виконавської майстерності і забезпечення належних засобів озвучення акомпанементу за рахунок, наприклад, наявності аудіозапису акомпанементу, фонограми, здатності до співу під власний супровід.

Особлива увага приділялась розробленню текстової частини презентації – її мовленнєво-лекційному супроводу, при чому – як його змісту, так і культурі усного викладу, художньо-емоційній виразності як важливих складників педагогічного впливу на аудиторію.

Прикладом презентації та тексту для її демонстрації слугує проєкт, розроблений двома китайськими студентами – Л.Л. і Г.С. та українською студенткою М.Б., присвячувався зіставленню народних манер співу й пісенної культури українського й китайського народу, визначенню спільних рис і розбіжностей. Ці питання викликали жваву дискусію з приводу того, які особливості звукоутворення, фонаційної техніки, інтонаційного слуху відрізняють манери народного співу, властиві різним народам. Відтак, створення презентації та її обговорення спонукало магістрантів до поширення знань щодо специфіки вокальних традицій, музичних систем і ладових структур різних народів та усвідомлення труднощів, з якими стикається співак, змінюючи стиль і манеру вокального виконавства.

У результаті колективного обговорення цих моментів, в подальшій роботі над створенням художньо-спрямованих презентацій, завдання з яких вони отримували на різних дисциплінах, студенти стали приділяти увагу якості добору матеріалу, музичному і візуальному оформленню презентації, продумувати включення музичних ілюстрацій, обирати якісний запис музичних прикладів, надавати увагу дизайну слайдів, ілюстративно-візуальному ряду – фотографіям, графіці, малюнкам, їх відповідності «духу епохи», характеру обраної тематики, стилістичним особливостям музичного матеріалу.

Отже, колективне створення відео-презентацій сприяло взаємному збагаченню можливостей студентів, поширенню їхньої джерельної бази, активізувало інформаційно-пошукову діяльність, уміння обґрунтовувати й переконливо викладати свої міркування, а цілому позитивно вплинуло на поглиблення в них художньо-мистецьких уявлень, знань в галузі вокального мистецтва, підвищення мовленнєвої культури та якості художньо-пізнавальної діяльності.

Зазначимо, що впровадження проектної технології в практику сумісної діяльності респондентів у малих групах одноразово сприяло і реалізації третьої педагогічної умови – стимулюванню апробації майбутніми викладачами вокалу набутої художньо-пізнавальної компетентності в різних формах інноваційної навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

Так, досвід створення есе ставав у пригоді студентам під час розроблення анотацій до вокальних творів, їх вербально-педагогічної інтерпретації під час педагогічної практики; розроблення презентацій, пов'язаних з музично-історичними питаннями. З метою їх апробації магістранти з ЕГ демонстрували їх на заняттях з історії музичного мистецтва для студентів бакалаврату, а також на дисциплінах з історії вокального мистецтва та методики викладання вокалу для студентів магістратури.

Крім того, в процесі демонстрації й обговорення презентацій, за рішенням групи, відзначались найбільш цікаві з погляду художньо-пізнавальної

змістовності та якості оформлення праці, які викладались у фейсбуці факультету. Таке «творче змагання» слугувало не тільки чудовим стимулом для їх авторів, а й дозволяло знайомитися з представленими в них матеріалами значній кількості студентів, тим самим сприяючи рівню їхньої художньої обізнаності.

Наведемо декілька прикладів кращих презентації, серед яких було відзначено роботу презентацію А. К. «Виконавська творчість М. Солов'яненка» та О.Н. «Секрети концертної зали». Цікавим для нас було перш за все обґрунтування обраних магістрантами тем. Так, А. К. пояснив свій вибір теми тим, що Солов'яненко слугує для нього еталоном поєднання таланту, працездатності, відданості професії. Всебічне висвітлення його творчого шляху має стати, за висловом юнака, у пригоді під час написання ним магістрантської роботи: адже тема його дослідження – «Видатні співаки-виконавці у світовому просторі». Крім того, магістрант пояснив, що, працюючи в школі, він постійно звертається до творчості знаних українських співаків, ілюструючи записами їхнього співу ті чи інші теми уроків музичного мистецтва.

Обрання О.Н. теми презентації «Секрети концертної зали» було пояснено тим, що магістрант має достатній досвід участі в концертах і йому було завжди цікаво, яким вимогам має відповідати технічне обладнання й акустичні особливості концертних приміщень. Ця презентація викликала зацікавленість студентів тим, що, як вони відзначили, в ній містилось багато нових для них знань, які можуть їм стати в пригоді у процесі організації концертів та виступів у різноманітних умовах.

Особливої значущості з погляду активізації зв'язку мистецьких, суто вокальних та науково-методичних знань набувала робота магістрантів над створенням презентацій методичного спрямування. Як правило, їх тематика була пов'язана з темою магістерського дослідження кожного з респондентів і сприяла удосконаленню в них здатності до структурування методико-дослідницької діяльності, організації накопиченого матеріалу й своїх

напрацювань за досліджуваною темою, підготовці доповіді для захисту магістерської роботи.

Акцентуємо, що дослідницько-методична робота майбутніх викладачів закладів вищої освіти є неодмінним складником їхньої професійної діяльності, і в той же час – показником якості їхньої загально-фахової та художньо-пізнавальної компетентності.

Як показала практика, непростим для студентів стало завдання виділення головної інформації, її систематизованого й стислого, узагальненого викладу. Далеко не завжди їм вдавалося з першої спроби лаконічно й логічно викласти головні ідеї й положення свого дослідження. Корисним стало і оволодіння способами роботи з програмою Excel, технікою підрахунків у електронних таблицях, створенням графічних моделей, гістограм тощо.

Вироблення індивідуальної траєкторії формування в магістрантів художньо-пізнавальної компетентності стосувалось також підвищення рівня їх особистої рефлексивної свідомості й самостійності, визнання своїх прогалин, недоліків і визначення способів їх позбавлення. Крім того, магістрантам надавалась відносна самостійність у виборі репертуару з курсу виконавської майстерності, – за умов здатності до обґрунтування свого вибору. При цьому міра обґрунтованості й доцільності мала визначатися за певними критеріями, які мали колективно визначити самі респонденти.

Варто зазначити, що учасники експерименту з трьох пропонованих експериментатором аспектів підготовки майбутніх викладачів вокалу – теоретико-методичного, музично-мистецького й вокально-виконавського, обрали третій, який їм вдавався найбільш близьким і ясним за структурою й способами оцінювання. Адже, як зазначила Н.З., їх спів постійно оцінюється під час залікових заходів, а отримані результати обговорюються з викладачами.

Не зважаючи на те, що досліджувані мали змогу ознайомитися з теоретичними положеннями стосовно розроблення критеріально-діагностичного апарату, певною кількістю магістерських та дисертаційних праць, з якими у них була можливість ознайомитися, а також наявністю

власного досвіду випробувань, через які вони пройшли на початку формувального експерименту, це завдання викликало у них суттєві утруднення. Наявність цих труднощів спонукала респондентів до роботи в «малих дослідницьких колективах», наступного сумісного обговорення висунутих пропозицій і обрання найбільш слухних, з їхнього погляду, критеріїв.

Учасники формувального експерименту висловлювали такі пропозиції щодо критеріїв діагностування рівнів сформованості цього феномену, як: вірно обраний репертуар; здатність співати твори напам'ять, тобто характеристики інших аспектів підготовки співаків до вокально-виконавської діяльності. З метою формування в них уміння розробляти методику діагностування, їм пропонувалося в будові кожного запитання аналізувати його відповідність меті тестування (або анкетування чи опитування) та детально продумувати власні відповіді на нього. Завдяки цьому процес висунування запитань перетворився на послідовне поглиблення знань респондентів щодо сутності певного феномену, спонукав їх до аналізу додаткової літератури, сприяв активізації рефлексивної свідомості й здатності висувати власні припущення. В результаті було обрано такі критерії:

- художня цінність твору;
- відповідність тематики інтересу сучасної молоді;
- відповідність складності можливостям співака.

З метою підвищення рівня узагальнення й систематизованості набутої художньо-пізнавальної обізнаності досліджуваних застосовувалися технології комулятивного характеру, а саме – створення банку даних з літератури, музичних відео-кліпів, посилань на науково-методичну літературу в Інтернеті, на вокально-педагогічні блоги тощо.

Окрема увага надавалась розробці порт-фоліо як засобу класифікації й систематизації набутих кожним респондентом знань і досвіду художньо-пізнавальної діяльності і мало охоплювати такі галузі, як художньо-інформаційна, вокально-фахова, інноваційно-технологічна, організаційно-проективна. Його створення передбачало вирішення таких завдань:

- створення мотивації до розробки особистісно-фахового портфоліо;
- аналіз прикладів розроблених порт-фоліо та орієнтовних варіантів його структури, завдань, що постають у процесі їх адаптації до специфіки вокально-фахової діяльності;
- розроблення структури власного професійного порт-фоліо;
- приклади на змістове наповнення кожного з розділів портфоліо.

Робота в даному напрямку, за відгукami самих магістрантів, сприяла усвідомленню ними значущості систематизації корисного для професійної діяльності матеріалу, економії часу на пошук необхідної інформації та знайшла продовження у їхній подальшій діяльності.

Впровадження третьої педагогічної умови – стимулювання майбутніх фахівців до апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності відбувалося в рольових іграх, які моделювали вокально-освітню ситуацію. Це були, зокрема, гра, в якій студенти «виконували функції» членів журі від час вокального кастингу, конкурсу, отримуючи досвід оцінювання з орієнтацією на вироблені на попередніх етапах експерименту критерії, вміння обґрунтовувати свої оцінки.

Студентів також навчали розробленню і провадженню в педагогічну практику структурно-логічних схем, в яких було передбачено планування таких компонентів:

- формування базових вокально-технічних навичок та виконавсько-виразних навичок;
- опрацювання вокалізів, інтонаційна структура яких побудована на аналогічних зворотах та потребує застосування виконавсько-виразних прийомів, що формувались на означених вище інтонаційних вправах;
- художній репертуар, в основі якого лежать навички, опрацьовані у вправах і вокалізі;

– завдання на самостійно-інтерпретаційну діяльність на аналогічному музичному матеріалі, зокрема – на прикладах творів зі шкільного пісенного репертуару.

У процесі її розроблення студенти мали враховувати індивідуальні особливості та актуальний стан музичного і вокально-фонаційного розвитку студентки; забезпечувати випереджальну роль інтонаційних вправ і вокалізів для засвоєння запланованого репертуару; дотримуватися послідовності формування навичок самостійного розучування та інтерпретації відносно нескладних творів.

Виконання цих завдань сприяло формуванню в магістрантів уміння визначати сильні та слабкі сторони вокальної обдарованості співаків, усвідомлення сутності й механізмів прогностичного обґрунтування й планування вокально-освітнього процесу, свідомого становлення до важливості попередньої фонаційно-технічної підготовки як застави втілення художньо-образного змісту творів, а також здатність до самостійного мислення і трактування творів. Завдяки цьому в майбутніх фахівців формувалося відповідальне ставлення щодо вироблення стратегії підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до самостійної інтерпретації, розучування та художньо-досконалого втілення художньо-образного змісту вокальних творів і здатність прогнозувати їх індивідуальну вокально-фахову підготовку.

З метою удосконалення особистісно-психологічних властивостей, важливих для успішної діяльності майбутніх викладачів вокалу, було застосовано ідеї «театру спонтанності» за Т. Морено [156], які сприяли вихованню емоційної чутливості, творчої впевненості, активізації комунікативності та виконавського артистизму. У їх числі – гра «розмова поглядами», яка відбувалася під час вільного пересування по аудиторії декількох студентів; стикаючись один з одним, вони мали зустрічатися поглядами і виражати мімікою, зовнішнім обліком різні почуття, реагуючи відповідним чином; імпровізація-діалог на здатність варіювати характер

вокальної імпровізації, змінюючи її характер відповідно емоції, заданій у першій фразі; долучатися до вокально-діалогічного спілкування.

Виконання цих завдань сприяло вдосконаленню емпатійності, емоційної чутливості співаків, стимуляції їхньої творчої інтуїції, почуттю впевненості в собі.

Крім того, з метою подолання психологічних «затисків», які заважали прояву емоційних властивостей співаків, їх творчого уявлення, подолання сценічного бар'єру, застосовувалися тренінги на релаксацію та оволодіння техніками самонавіювання, самопідтримки, самопереконання, представлені в працях В. Міщанчук [154], А. Саннікової [212], технології, спрямовані на концентрацію і розподіл слухової й м'язово-фонаційної уваги, корекції й саморегуляції, навичок емоційно-вольової саморегуляції.

Їх удосконаленню сприяли техніка візуального моделювання звуковисотного або динамічного розвитку мелодії вокального твору, відтворення динаміки розвитку художніх образів за допомогою жестів, пластичних рухів як способу «реконструкції пластичного з музичного» (Т. Рибкіна [210]).

Навчалися респонденти і проводити із студентами молодших курсів у процесі педагогічної практики сугестивно-особистісні тренінги на емоційно-вольове самовдосконалення та емпатійно-творче спілкування. Крім того, студентів навчали застосовувати у освітньому процесі сучасні інформаційно-комунікативні технології в декілька напрямках. Перший з них стосувався збагачення музичної ерудиції як самих здобувачів, так і їхніх майбутніх вихованців, яке відбувалося у процесі демонстрації відеозаписів виступів співаків різного рівня майстерності, майстер-класів знаних викладачів і режисерів оперних спектаклів.

Другий напрям стосувався використання музичних комп'ютерних програм, зокрема «нотних редакторів» – Final, Sibelius, MuseScore, а саме – ознайомлення з інтерфейсом та особливостями роботи у зазначених нотаторах, їх особливості й переваги, MuseScore, володіння навичками роботи з якими

уможлиблює фіксацію нотного тексту, а з цим – і простий процес транспонування творів, що дозволяє більш точно пристосовувати їх до актуального діапазону конкретного співака.

Третій напрямом полягав у використанні можливості мережі Інтернету, а саме – отримання інформації з різних музично-освітніх сайтів, можливість скористатись музичними енциклопедіями, довідниками, відеозаписами в програмах YouTube з прикладами, викладеними викладачами різного рівня освіченості й педагогічної майстерності. Завдяки їх обговоренню та порівнянню студентів із власною інтерпретацією в них удосконалювалася рефлексивна свідомість та зміцнювалася зацікавленість у професійному самовдосконаленні.

Застосування ТЗН та інноваційних технологій проявлялося в тому, що художньо-пізнавальна активність актуалізувалася завдяки усвідомленню корисності їх використання як збагачення можливості пізнання художніх явищ, збагаченню фахової художньої ерудованості, уявлень, самостійних і творчих форм художньо-пізнавальної діяльності. Важливим напрямком стало також застосування дистанційних засобів – програм Zoom, Office-365, які використовувалися з метою обміну інформацією, відкриттям нових можливостей удосконалення фахової підготовки, зокрема – художньо-пізнавальної компетентності.

Одним з таких прийомів стала форма забезпечення фонограми фортепіанного супроводу до вокального репертуару як форми, яка надавала можливість самостійно працювати над якістю виконання твору, записувати свої виступи та оцінювати їх. Таким чином, застосування інноваційних технологій сприяло вдосконаленню вокально-виконавської діяльності учасників формувального експерименту.

Варто зазначити, що створені досліджуваними в процесі всього періоду експериментальної роботи відео-презентації, есе, методичні поради використовувалися в процесі роботи над магістерським дослідженням, а також в ділових та рольових іграх, що надавало можливість їх апробувати, аналізувати

та коректувати з метою подальшого удосконалення свого досвіду і тим самим – своєї фахової, зокрема – художньо-пізнавальної компетентності.

Особлива увага приділялась впровадженню інноваційних технологій у процесі асистентської педагогічної практики, критичному самоаналізу й самооцінці респондентами як процесу занять, так і якості тих змін, що виражались в результатах вокальної навченості їхніх вихованців. Варто зазначити, що самооцінка здійснювалася за критеріями, адекватними тим, що використовувалися і в процесі констатувального експерименту, що сприяло засвоєнню магістрантами діагностичної методики й технології здійснення моніторингу, самомоніторингу, оцінювання й самооцінювання.

Таким чином, на цьому етапі реалізувалась третя педагогічна умова – *стимулювання майбутніх фахівців до апробації набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.*

Отже, експериментально-дослідна робота здійснювалася на засадах впровадження обґрунтованих педагогічних умов і технологій їх реалізації в освітній процес за трьома взаємопов'язаними логічними етапами. Метою їх застосування являлось формування структурних компонентів художньо-пізнавальної компетентності.

Формування мотиваційно-особистісного компоненту забезпечувалося завдяки створенню комфортного психологічного клімату на заняттях, застосування технології творчо-діалогічного спілкування, створення структурно-логічних схем планування вокально-освітнього процесу, добром індивідуалізованих вправ і репертуару, застосуванням проблемних завдань вокально-технічного та інтерпретаційно-виконавського характеру.

На формування фахово-гностичного компоненту художньо-пізнавальної компетентності магістрантів спрямовувалось налагодження міждисциплінарної координації, застосування технологій «перевернутого заняття», хмарних технологій, «мозкового штурму», алгоритмізованого

формування вокально-виконавських навичок, технологій кумулятивного характеру – створення бази науково-методичних джерел, аудіо- та відео-матеріалів, банку даних щодо інноваційних способів пізнання феноменів вокального мистецтва.

Удосконалення діяльнісно-творчого компоненту художньо-пізнавальної компетентності відбувалося на засадах комплексу завдань на інтерпретацію вокальних творів, тренінгів на формування навичок спонтанно-творчого спілкування, вокальної імпровізації й варіювання мелодії, рольові ігри, в яких моделювались вокально-педагогічні та концертно-конкурсні ситуації, які потребували нестандартного вирішення, створення есе і відео-презентацій художньо-пізнавального і науково-методичного змісту.

Формування рефлексивно-корекційного компоненту забезпечувалося за рахунок засвоєння магістрантами технологій емоційно-вольової саморегуляції, зокрема – технік навіювання, самопідтримки, ігор типу «журі», «кастинг» – на оцінювання якості вокально-фахової діяльності, впровадження сучасних інформаційно-комунікативних засобів, застосування яких забезпечувало відтермінований самоаналіз процесу і результатів вокально-фахової діяльності, сприяючи тим самим інтенсифікації музично-пізнавальної та художньо-смакової оцінної діяльності й формування в співаків здатності до самоконтролю й самокорекції.

Здійснення прикінцевого діагностичного зрізу дозволило встановити міру ефективності пропонованої методики формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

3.4. Порівняльний аналіз та інтерпретація результатів констатувального і прикінцевого діагностичних зрізів рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності

Здійснення другого діагностичного зрізу спрямовувалось на перевірку результатів дослідно-експериментальної роботи, виявлення динаміки змін, що

відбулися в процесі формування у респондентів художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій.

З метою визначення якості цієї динаміки у респондентів з експериментальної групи, що навчалися за авторською методикою, і студентів з контрольної групи, яких навчали за традиційною методикою, було здійснено порівняльний аналіз даних діагностики, отриманих на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту. Дані результатів діагностики отримані в другому зрізі, представлені в таблицях 3.7 – 3.10.

У таблиці 3.7. подано результати рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за потребово-мобілізаційним критерієм.

З наведених даних видно, що в КГ динаміка зростання кількості студентів, які були оцінені вищим балом, становила 18,8%, а в ЕГ вона дорівнювала тільки 6,2%, тобто була виражена менше, чим у ЕГ, на 12,6%. Різниця між студентами, яких було оцінено у 3 бали, склала 18,8%. Зменшення кількості респондентів у ЕГ та КГ, яких було оцінено у 2 бали, склало 25,0%, а за одним балом – 6,3% на користь респондентів з ЕГ.

За третім показником, який демонстрував міру усвідомлення студентами значущості удосконалення художня пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій, результати були також достатньо яскравими: число респондентів, яких було оцінено найвищим балом, зросла в ЕГ на 12,5% (у КГ їх кількість зменшилася на 3,2%); достатнім балом було оцінено в ЕГ на 15,6% більше, чим в констатувальному зрізі (в КГ – на 9,4%). 1 бал в ЕГ отримало на 31,2% студентів менше (в КГ – на 9,3%).

Відповідно цим результатам проявилася й різниця за середнім арифметичним, який давав уяву щодо рівнів сформованості в студентів художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за потребово-мобілізаційним критерієм. Так, в ЕГ на прикінцевому зрізі на високому рівні опинилося на 14,6% студентів більше, чим на

констатувальному етапі, а на достатньому – на 21,9%. У КГ вищі результатів досягла така ж кількість студентів, як і у попередньому зрізі, достатнього рівня дістали тільки на 6,2% респондентів більше. Це дозволяє стверджувати, що експериментальна методика впливу на формування потребово-мотиваційного компоненту виявилася ефективною.

Таблиця 3.7.

Дані прикінцевого зрізу щодо рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за потребово-мобілізаційним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність		усвідомлення значущості удосконалення художньо-пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій		міра сформованості особистісно-психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	25,0	9	28,1	7	21,9	25,0
3	14	43,8	12	37,5	13	40,6	40,6
2	8	25,0	10	31,3	12	37,5	31,3
1	2	6,2	1	3,1	0	0,0	3,1
Контрольна група							
4	4	12,5	2	6,2	4	12,5	10,4
3	8	25,0	8	25,0	8	25,0	25,0
2	14	43,8	14	43,8	14	43,8	43,8
1	6	18,7	8	25,0	6	18,7	20,8

У таблиці 3.8. викладено результати прикінцевого зрізу за когнітивно-пошуковим критерієм.

Таблиця 3.8.

Дані прикінцевого зрізу щодо сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за когнітивно-пошуковим критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі психолого-педагогічної освіти		міра самостійності у вдосконаленні фахових знань у мистецько-вокальній галузі		міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі методики викладання вокалу		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	25,0	6	18,8	8	25,0	22,9
3	16	50,0	12	37,5	11	34,4	40,6
2	6	18,7	13	40,6	12	37,5	32,3
1	2	6,3	1	3,1	1	3,1	4,2
Контрольна група							
4	4	12,5	6	18,7	5	15,6	15,6
3	7	21,9	5	15,6	9	28,1	21,9
2	14	43,7	17	53,2	12	37,5	44,8
1	7	21,9	4	12,5	6	18,8	17,7

З наведених даних видно, що найвищим балом в ЕГ було оцінено за першим показником на 15,6% респондентів більше, чим у першому зрізі, а в КГ ці результати зросли тільки на 3,1%. Заслуговує на увагу й те, що найнижчим балом у другому зрізі в ЕГ було оцінено на 21,8% досліджуваних менше, чим у першому, а в КГ кількість таких студентів не змінилася. Це свідчить, про те, що в галузі психолого-педагогічних знань у магістрантів-

вокалістів існують певні складнощі, які їм не вдається подолати в процесі навчання за звичайними методами і технологіями.

За другим показником різниця між двома зрізами була також достатньо вагомою: свої результати підвищило до вищого й достатнього рівнів 22,0% досліджуваних; у КГ ці дані дорівнювали 3,1%. Порівняння результатів, отриманих респондентами у двох діагностичних зрізах, за третім показником, засвідчило, що вищий бал отримало в ЕГ на 15,6% студентів більше і на 6,3% – у КГ, 3 бали отримало в ЕГ на 18,7% респондентів більше, а в КГ ці результати зросли тільки на 3,1%.

Узагальнені дані за цим критерієм показали, що в цілому покращення результатів у ЕГ виразилося у 12,5% – за вищим рівнем, у 20,8% – за достатнім рівнем, на задовільному рівні виявилось респондентів менше на 11,5%, на низькому – на 21,9%.

У КГ результати підвищення результатів дорівнювало, відповідно, 5,2%, 1,1%, 2,1% та 8,3%. Отже, магістрантам з КГ самостійно подолати труднощі, пов'язані із здійсненням когнітивно-пошукової діяльності в процесі оволодіння майстерністю викладання вокалу, вдається недостатньо ефективно.

У таблиці 3.9. викладено результати прикінцевого зрізу рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за креативно-продуктивним критерієм.

З наведених даних видно, що за першим показником – міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства – вищий бал в другому зрізі в ЕГ отримало на 12,5% респондентів більше, чим у першому зрізі (в КГ зростання не відбулося); найбільш виразну динаміку підвищення результатів діагностування в респондентів з ЕГ було виявлено щодо оцінки у 3 бали – кількість здобувачів, яка досягла цього рівня, зросла на 31,3% (у КГ – на 9,4%); число студентів, які отримали в другому зрізі 1 бал, в ЕГ на прикінцевому етапі дорівнювало 6,3%, в КГ – 21,9%.

Таблиця 3.9.

Дані прикінцевого зрізу рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за креативно-продуктивним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства		міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності		міра художньо-творчої продуктивності в процесі вокально-педагогічної діяльності		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	6	18,7	5	15,6	7	21,9	18,8
3	16	50,0	11	34,4	12	37,5	40,6
2	8	25,0	14	43,7	12	37,5	35,4
1	2	6,3	2	6,3	1	3,1	5,2
Контрольна група							
4	2	6,3	4	12,6	2	6,3	8,3
3	8	25,0	6	18,7	8	25,0	22,9
2	15	46,8	16	50,0	14	43,7	46,9
1	7	21,9	6	18,7	8	25,0	21,9

За другим показником, що характеризував міру художньо-творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності, динаміка вдосконалення результатів між двома зрізами була такою: в ЕГ високий бал отримало на 12,5%, а 3 бали – на 15,7% більше респондентів, чим у першому діагностуванні, 2 бали отримало менше на 6,3%, а 1 бал – на 37,5% менше. В КГ різниця між оцінками складала сумарно 9,5% щодо оцінок у 4 і 3 бали,

9,4% – стосовно оцінки в 2 бали та 18,8% респондентів, що отримали 1 бал на констатувальному етапі експерименту, покращили свої результати.

Суттєвими були і відмінності за рівнями сформованості художньо-пізнавальної компетентності респондентів в обох групах за третім показником. Так, найвищу оцінку на цьому етапі в ЕГ отримало, в порівнянні з даними першого зрізу, на 15,7% респондентів більше, в той час, як у КГ ці результати не зросли; 2 бали в ЕГ отримало на 25,0% більше, в КГ – на 3,1%; кількість студентів, що отримали 1 бал, в ЕГ зменшилася на 43,8%, а в КГ – на 15,6%. Отже, ці дані засвідчили перевагу в динаміці зростання діагностичних даних у респондентів ЕГ, що знайшло відображення і в загальному рівні сформованості в них даного компоненту художньо-пізнавальної компетентності: на найвищому рівні його сформованості в ЕГ опинилося на 13,5% більше студентів (у КГ їх число склало 3,1%); на достатньому рівні кількість досліджуваних з ЕГ зросла на 24,0% (в КГ – на 4,2%), а на низькому рівні в ЕГ залишилося на 38,6% респондентів менше, чим у першому зразі, в той час, як у КГ ця різниця склала 18,7%.

У таблиці 3.10. наведено дані прикінцевого зрізу за оцінно-самовдосконалювальним критерієм сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, з чого видно, що результати були такими: за першим показником, який характеризував здатність студентів до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності з історії вокального мистецтва, у 4 бали було оцінено більше на 9,4% в ЕГ та на 3,2 % в КГ. Найбільш суттєве зростання результатів відбулося у кількість студентів з ЕГ, що отримали 3 бали: воно зросло на 34,5% , в той час , як у КГ – тільки на 6,3%.

За другим показником, що виявляв міру здатності здобувачів до адекватно-критичного самоаналізу власної художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства, динаміка зростання результатів була більш інтенсивною і дорівнювала за вищою оцінкою в 4 бали, в ЕГ – 15,6% в 9,84% в КГ. Ще 15,6% в ЕГ та 6,2,% в КГ покращили свої

результати до 3 балів, демонструючи на теоретичному рівні та в процесі педагогічної практики більш високу самокритичність й здатність до самовдосконалення в галузі вокального виконавства.

Таблиця 3.10.

Дані прикінцевого зрізу рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу за оцінно-самовдосконалювальним критерієм

Ба- ли	Показники						\bar{x} у %
	міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі історії вокального мистецтва		міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства		міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-практичної діяльності		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	5	15,6	6	18,8	5	15,6	16,7
3	17	53,2	13	40,6	14	43,8	45,8
2	9	28,1	13	40,6	12	37,5	35,4
1	1	3,1	0	0,0	1	3,1	2,1
Контрольна група							
4	2	6,3	4	12,5	3	9,4	9,4
3	8	25,0	7	21,9	9	28,1	25,0
2	14	43,7	14	43,7	13	40,6	42,7
1	8	25,0	7	21,9	7	21,9	22,9

Міра здатності студентів до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-практичної діяльності (третій показник) за вищою оцінкою в ЕГ зросла на 15,7%

(в КГ – на 9,4%), а кількість студентів, які отримали в першому зрізі 1 бал, зменшилася в ЕГ на 37,5%, а в КГ – на 18,7%.

Відповідним чином відрізнялись і узагальнені дані за оцінно-самовдосконалювальним критерієм діагностування рівнів сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу: різниця між досягненням високого результату між студентами двох груп склала 13,6%, за достатнім рівнем – 16,6%, низький рівень сформованості даного компоненту продемонструвало в ЕГ на 41,6% респондентів менше, чим у КГ.

Узагальнення даних за всіма критеріями і показниками дозволило виявити рівні сформованості у майбутніх фахівців художньо-пізнавальної компетентності, відображено в таблиці 3.11. та гістограмі (Рис. 3.2).

Таблиця 3.11.

Рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу (прикінцевий зріз діагностики)

Рівні	Критерії (в %)				<u>X</u>
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
самостійно-творчий	25,0	22,9	18,8	16,7	20,8
самостійно-репродуктивний	40,6	40,6	40,6	45,8	41,9
фрагментарно-репродуктивний	31,3	32,3	35,4	35,4	33,6
початково-репродуктивний	3,1	4,2	5,2	2,1	3,7
Контрольна група					
самостійно-творчий	10,4	15,6	8,3	9,4	10,9
самостійно-репродуктивний	25,0	21,9	22,9	25,0	23,7
фрагментарно-репродуктивний	43,8	44,8	46,9	42,7	44,5
початково-репродуктивний	20,8	17,7	21,9	22,9	20,8

З наведених даних видно, що динаміка удосконалення сформованості у майбутніх фахівців художньо-пізнавальної компетентності була такою: на високому, самостійно-творчому рівні в ЕГ опинилося 20,8% учасників формувального експерименту, що перевищило дані констатувального зрізу на 13,5%.

У контрольній групі цього рівня досягло 12,0% респондентів, тобто – на 5,0% більше, чим у першому зрізі. Основний масив досліджуваних з ЕГ, а саме – 41,9%, у другому зрізі було виявлено на самостійно-репродуктивному рівні, що на 22,7% перевищувало дані першого зрізу.

В КГ ця динаміка була значно менш виразною: кількість респондентів на достатньому рівні в КГ дорівнювало на прикінцевому етапі 24,4%, тобто зростання відбулося у 3,8% респондентів.

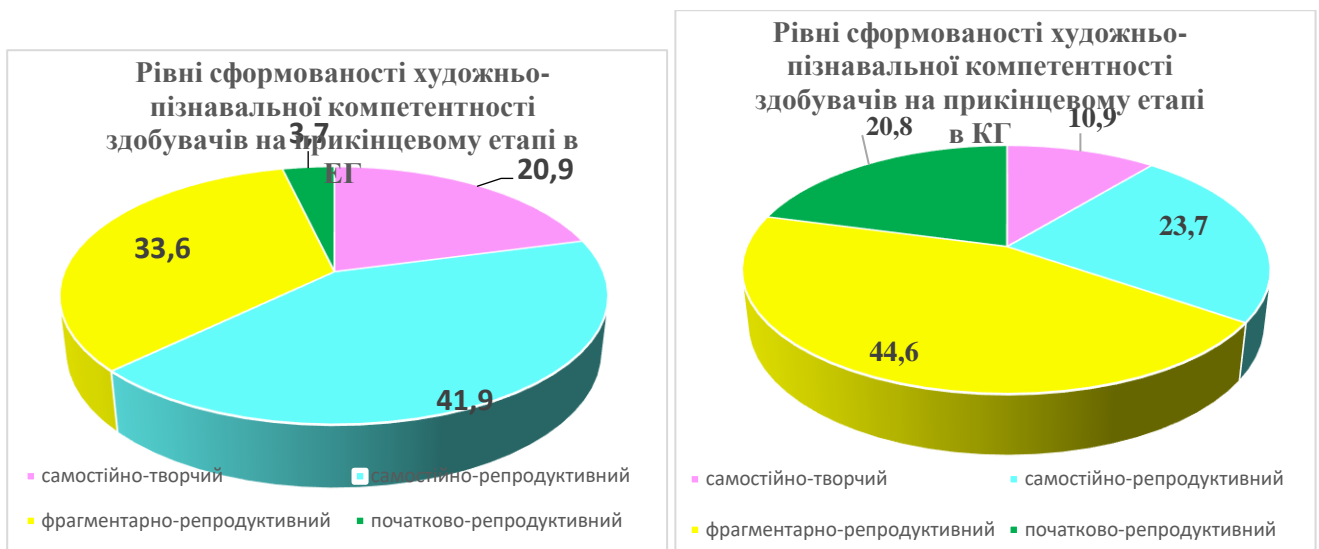


Рис. 3.2. Рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу з ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експериментального дослідження

Отже, на гістограмі наочно підтверджено, що формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності потребує цілеспрямованої педагогічної уваги і застосування комплексу методів і форм, спрямованих на системне й послідовне удосконалення досліджуваного феномену за його мотиваційно-особистісним, фахово-гностичним, творчо-практичним, рефлексивно-корекційним компонентами.

Порівняльні дані констатувального та прикінцевого діагностичного зрізів, подано також в діаграмі (Рис.3.3.), де:

- 1 – дані зрізу в ЕГ на констатувальному етапі діагностики;
- 2 – дані зрізу в КГ на констатувальному етапі діагностики;
- 3 – дані зрізу в ЕГ на прикінцевому етапі діагностики;
- 4 – дані зрізу в КГ на прикінцевому етапі діагностики.

Це дозволило наочно відобразити різницю в динаміці підвищення якості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу в обох групах.

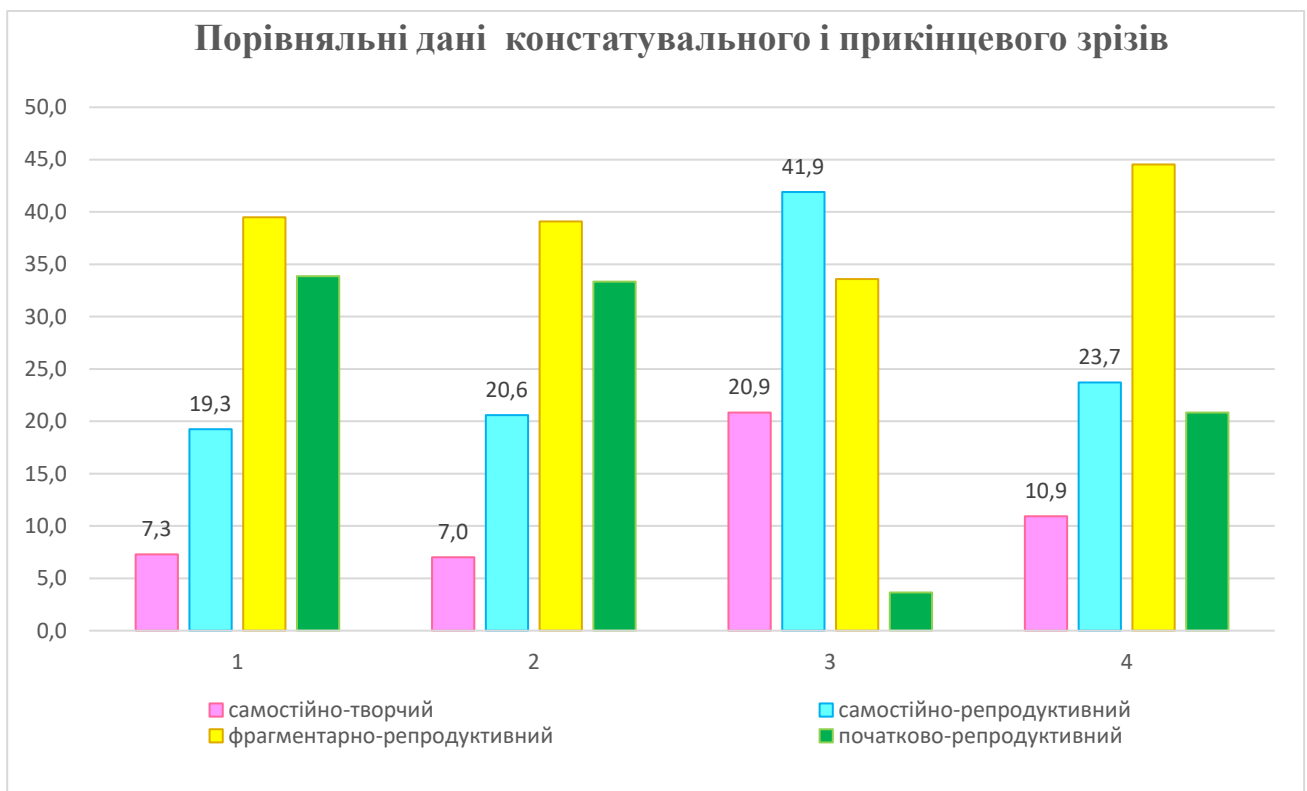


Рис. 3.3.

Порівняльні дані констатувального та прикінцевого діагностичного зрізів з виявлення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності

Такиим чином, аналіз отриманих даних засвідчив, що формування досліджуваного феномену відбувається за умов надання цілеспрямованої педагогічної уваги і застосування комплексу інноваційних технологій, спрямованих на системне й послідовне удосконалення його мотиваційно-

особистісного, гностичного, творчо-практичного та рефлексивно-корекційного компонентів у їх взаємному зв'язку.

З метою верифікації отриманих результатів наприкінці формувального експерименту було доведено статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки в дослідженні брали участь дві групи майбутніх викладачів вокалу (ЕГ, КГ і в кожній з них кількість досліджуваних була більшою, ніж 5 осіб).

Мета використання критерію φ^* Фішера для доведення ефективності розробленої методики формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу полягала в порівнянні та зіставленні кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту, а також у перевірці рівності дисперсій двох вибірок. Слід додати, що зазначений критерій є критерієм розсіювання.

Доведення достовірності ґрунтувалося на прийнятті таких двох гіпотез:

– за вихідну гіпотезу H_0 приймалося припущення про те, що частка майбутніх викладачів вокалу із початково-репродуктивним рівнем сформованості художньо-пізнавальної компетентності в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

– формування художньо-пізнавальної компетентності є ефективною і, відповідно, тому частка із початково-репродуктивним рівнем сформованості художньо-пізнавальної компетентності в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Результати діагностики сформованості художньо-пізнавальної компетентності ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера запропоновано в таблицях 3.12; 3.13.

Наприкінці формувального експерименту, після прикінцевого зрізу, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток (Сидоренко, с. 330-331) було визначено величини, відповідні відсотковим часткам у кожній групі.

Результати діагностики сформованості художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу ЕГ і КГ до проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Таблиця 3.12

Групи	Самостійно-творчий самостійно-репродуктивний фрагментально-репродуктивний рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності		Початково-репродуктивний рівень сформованості художньо-пізнавальної компетентності		Разом
	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	
ЕГ	23	71,9	9	28,1	32
КГ	23	71,9	9	28,1	32

Результати діагностики сформованості художньо-пізнавальної компетентності ЕГ і КГ майбутніх викладачів вокалу після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Таблиця 3.13.

Групи	Самостійно-творчий самостійно-репродуктивний фрагментально-репродуктивний рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності		Початково-репродуктивний рівень сформованості художньо-пізнавальної компетентності		Разом
	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	
ЕГ	31	96,8	1	3,2	32
КГ	25	78,1	7	21,9	32

$$\varphi_1 = \varphi(96,8\%) = 2,782$$

$$\varphi_2 = \varphi(78,1\%) = 2,168 \quad \text{Після підрахунку емпіричного значення } \varphi^* \text{ за}$$

формулою $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$, де $n_1 = 32, n_2 = 32$

$$\varphi_{емп}^* = (2,782 - 2,168) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,614 \cdot 4,0 = 2,456.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,456$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.4).

Отриманий результат дозволяє констатувати, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості.

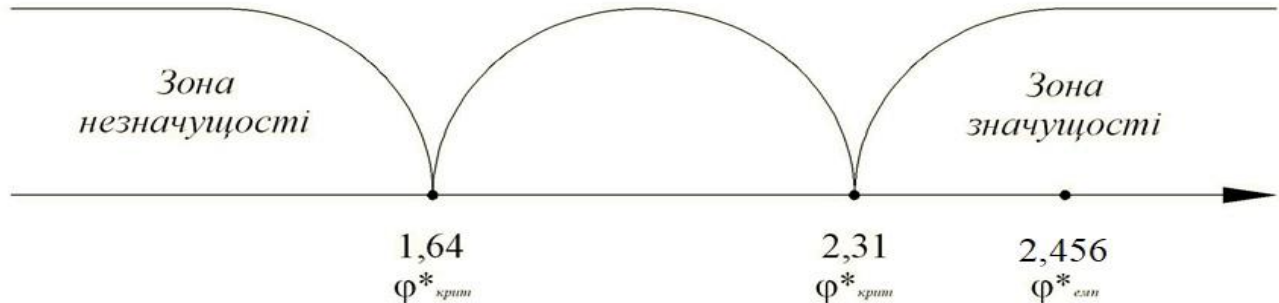


Рис. 3.4. Вісь значень для величин кутів φ .

Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : авторська методика формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу є ефективною і тому частка з початково-репродуктивним рівнем сформованості досліджуваного феномена в ЕГ наприкінці формувального експерименту є значно меншою, чим у КГ.

Отже, наведені дані всіх етапів формувального експерименту дають змогу дійти висновку, що розроблена методика формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу є ефективною.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Дослідна робота спрямовувалась на перевірку ефективності обґрунтованих в теоретичній частині дослідження інноваційних технологій та методики їх застосування з метою формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності.

Здійснення діагностичного зрізу засвідчило, що в цілому рівень сформованості досліджуваного конструкту знаходиться у незадовільному стані: вищий, самостійно-творчий рівень сформованості художньо-пізнавальної компетентності був притаманний 5,7% респондентів з ЕГ та 7,2% – з КГ. На

самостійно-репродуктивному рівні було виявлено 18,8% респондентів з ЕГ та 19,3% – з КГ; основний масив респондентів було віднесено до фрагментарно - репродуктивного рівня, на якому було виявлено: в ЕГ – 40,6% і 41,7% – у КГ; на пізнавально-початковому, найнижчому рівні сформованості художньо-пізнавальної компетентності знаходилося 34,9% респондентів у ЕГ та 31,8% – у КГ.

Перебіг формувального експерименту відбувався за трьома логічними етапами, на яких реалізовувались обґрунтовані в попередніх розділах роботи педагогічні умови. На першому, пропедевтично-мотиваційному етапі, увага концентрувалась на удосконаленні методичного забезпечення впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес, а також створенні пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі (перша педагогічна умова). Її реалізація досягалася за рахунок встановлення довірливого, насиченого позитивними почуттями спілкування учасників навчального процесу, «зараження» студентів-співаків художніми емоціями, їх психологічної підтримки викладачем під час опанування складними завданнями. З цією метою широко застосувались сучасні інформаційно-комунікативні аудіо-та відео-технології, які уможливили сумісний перегляд і обговорення майстер-класів видатних співаків і педагогів-вокалістів, організація їх обговорення у формі творчих діалогів і дискусій.

На другому, прогностично-формувальному етапі експериментальної роботи, головною метою було забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів (друга педагогічна умова). З цією метою досліджуваних залучали до самоаналізу у формі розроблення власного «творчого автопортрету» та діагностування й характеристики особливостей художнього, вокального й творчого розвитку інших співаків, виявлення їхніх творчих інтересів і художніх смаків викладеної у формі «творчого портрету»; навчали розробляти структурно-логічні схеми будування вокально-навчального процесу, добирати вокально-інтонаційні вправи і репертуар з врахуванням індивідуально-психологічних властивостей студента та

його музичної і вокальної обдарованості. На цьому етапі актуалізувались міждисциплінарні зв'язки, які сприяли інтеграції знань, отриманих на заняттях психолого-педагогічного та мистецького і вокально-методичного спрямування, застосування технологій кумулятивного характеру – розробки порт-фоліо та банку даних з музичними відео-кліпами, посиланнями на науково-методичну, мемуарну літературу, вокально-педагогічні блоги; накопичення інформації з історії світової художньої культури, до систематизації власних методичних ідей, відеозаписів занять і концертних виступів.

Тертій, досвідно-апробаційний етап формувального експерименту полягав у наданні майбутнім фахівцям можливості застосувати набуті теоретико-знанієві та практико-орієнтовані елементи художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності (третя педагогічна умова). З цією метою використовувались завдання на створення магістрантами особистісно-індивідуалізованих варіантів інтерпретації вокального репертуару; в асистентську педагогічну практику впроваджувались створенні респондентами методичні рекомендації і есе на мистецьку й вокально-педагогічну тематику; також досліджуваними демонструвалися на лекційних заняттях презентації художньо-просвітницького та методичного характеру, фрагменти лекцій-концертів, використовувалися розроблені ними методичні поради. Крім того, із студентами молодших курсів у поза-аудиторній формі проводилися елементи сугестивно-особистісних тренінгів на емоційно-вольове самовдосконалення та емпатійно-творче спілкування, зокрема – із застосуванням інноваційних технологій – засобів дистанційного спілкування, хмарних технологій. Перелічені види завдань також впроваджувались магістрантами безпосередньо в процесі педагогічної практики, на заняттях з постановки голосу з майбутніми вчителями музичного мистецтва, що уможливило апробацію нами набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в інноваційних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

ВИСНОВКИ

У дослідженні розглянуто проблему формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу із застосуванням інноваційних технологій.

1. Визначено дефініцію поняття «художньо-пізнавальна компетентність», під якою розуміється інтегративна властивість особистості, утворена завдяки поєднанню її потреби в переживанні і осмисленні художніх вражень, інтенції до постійної художньо-пізнавальної активності й набуття мистецької ерудиції, здатності до емоційного й інтелектуального переживання-пізнання художніх феноменів та застосування набутих можливостей у різних видах мистецької діяльності.

2. Представлено структуру художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу в єдності мотиваційно-особистісного, фахово-гностичного, діяльнісно-творчого та рефлексивно-корекційного компонентів.

Набуття художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокальної освіти пов'язується з єдністю сформованих мотиваційно-потребових орієнтирів, що реалізуються через потребу в емоційно-гедоністичному переживанні музичних вражень та музично-пізнавальну активність майбутніх фахівців, набутті всебічної вокально-фахової ерудованості та здатності до реалізації здобутків освіти в процесі опанування різноманітних форм музично-художньої практики – сприйняття, виконавства, продуктивної творчості, викладання музики та музично-методичної й науково-педагогічної діяльності.

3. Розроблено критеріально-діагностичний апарат визначення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності, критеріями якого визначено такі критерії: потребово-мобілізаційний з показниками – міра налаштованості на активну художньо-пізнавальну діяльність; усвідомлення значущості застосування інноваційних технологій з метою вдосконалення якості вокальної підготовки; міра сформованості особистісно-психологічних властивостей, важливих для здійснення художньо-пізнавальної діяльності; когнітивно-пошуковий з

показниками – міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі психолого-педагогічної освіти; міра самостійності у вдосконаленні фахових знань у мистецько-вокальній галузі; міра самостійності вдосконалення фахових знань у галузі методики викладання вокалу; креативно-продуктивний з показниками – міра художньо-творчої продуктивності в галузі вокального виконавства; міра творчої продуктивності в галузі вокально-методичної діяльності; міра художньо-творчої продуктивності в процесі вокально-педагогічної діяльності; оцінно-самовдосконалювальний з показниками: – міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального мистецтва; – міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі вокального виконавства; міра здатності до адекватно-критичного самоаналізу й самовдосконалення художньо-пізнавальної компетентності в галузі методико-практичної діяльності.

Представлено змістово-якісні характеристики самостійно-творчого; самостійно-репродуктивного; фрагментарно-репродуктивного; початково-репродуктивного рівнів сформованості в респондентів художньо-пізнавальної компетентності.

4. В роботі представлено методичну модель формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, в якій схарактеризовано мету, методологічні підходи, методичні принципи і педагогічні умови вирішення поставлених в роботі завдань, інноваційні технології та техніки експериментально-дослідної роботи, її етапи та досягнуті результати дослідження.

Схарактеризовано концептуальні ідеї методологічних підходів, на яких вибудовувалась експериментальна методика впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх викладачів вокалу, парадигмального – компетентнісного, наскрізного – інноваційно-технологічного, а також особистісно-персоналізованого і герменевтичного наукових підходів. Їх врахування сприяло концентрації уваги на забезпеченні студентоцентрованої освітньої траєкторії у підготовці майбутніх фахівців та втіленні її здобутків у

виконавську й педагогічну практику, підвищенню в них рівня самостійності й творчої активності, виконавської й педагогічної майстерності.

Розкрито сутність педагогічних принципів, дотримання яких сприяло вирішенню завдань дослідження: органічного взаємодоповнення традиційних та інноваційних технологій формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності; системного поєднання індивідуальної, міні-групової та колективної форм художньо-пізнавальної діяльності; поетапного зростання самостійності й творчої активності в процесі художньо-пізнавальної діяльності; особистої відповідальності за якість професійної самореалізації у процесі формування художньо-пізнавальної компетентності; індивідуалізованого варіювання технологій формування художньо-пізнавальної компетентності; діалектичної єдності аналітико-логічного та інтуїтивно-емоційного способів пізнання художнього змісту вокальних творів; активізації мистецько-асоціативних уявлень; взаємозумовленості художньо-виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів.

У роботі обґрунтовано педагогічні умови, забезпечення яких сприяло успішному формуванню в здобувачів художньо-пізнавальної компетентності: створення пошуково-творчого психологічного клімату в освітньому процесі; забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності магістрантів; систематична апробація майбутніми фахівцями набутих теоретико-знанієвих та практико-орієнтованих елементів художньо-пізнавальної компетентності в провідних формах навчально-виконавської, творчо-методичної та вокально-педагогічної діяльності.

5. Розкрито процес поетапного формування означеного феномену із застосуванням інноваційних технологій. На першому, організаційно-мотиваційному етапі, головними технологіями і техніками слугували створення психологічно-комфортного середовища, «емоційно-гедоністичне зараження», фасилітивний, діалогічно-творчий стиль педагогічного спілкування, організація «круглого столу» для обговорення відеозаписів майстеркласів і виступів видатних співаків; технологія непрямого способу керівництва навчальним

процесом; тренінги на емоційно-вольову саморегуляцію, поведінково-комунікативну імпровізацію, організація інтернаціональних вокальних ансамблів.

На другому, формувально-інноваційному етапі, впроваджувались технології алгоритмованого формування вокальних навичок, перевернутого заняття; творчих міні-груп, мозковий штурм; проектна технологія (індивідуальна і колективна), створення структурно-логічних схем вокально-освітнього процесу розроблення творчого паспорту студента;, засвоювалась техніка міжпредметної координації; аудіо-відео-демонстрація в диспут; відео-селфі; розроблення професійного портфоліо.

На третьому, досвідно-апробаційному етапі, застосувалися рольові ігри, хмарні технології, дистанційні способи комунікації, техніка візуалізації; студенти розробляли методичні й просвітницько-спрямовані есе, професійне резюме, створювали електронний банк даних; розроблені на попередньому етапі формувального експерименту методичні та презентаційні проекти і технології впроваджувалися у вокально-педагогічну практику із застосуванням інформаційно-комунікативних, цифрових та сугестивно-особистісних технологій.

Подано результати впровадження розробленої методики формування художньо-пізнавальної компетентності здобувачів у процесі застосування експериментальних інноваційних технологій. Їх порівняльний аналіз дає уяву щодо відмінностей в динаміці зміг у рівнях сформованості художньо-пізнавальної компетентності в студентів двох груп. Результати аналізу демонструють перевагу досягнень досліджуваних, що навчалися за експериментальною методикою, над результатами, продемонстрованими студентами, яких навчали за традиційною методикою. Так, самостійно-творчого рівня сформованості художньо-пізнавальної компетентності досягло 20,8% магістрантів з ЕГ та 10,9% у КГ; самостійно-репродуктивного рівня досягла переважна кількість респондентів з ЕГ – 41,9%, у КГ – 23,7%; на фрагментально-репродуктивному рівні в ЕГ було

виявлено 33,6%, а в КГ – більшу частку магістрантів – 44,5%; на пізнавально-початковому в ЕГ залишилося 3,6% студентів, у КГ – 20,8%.

Отже, наведені дані підтверджують вірогідність висунутих в роботі припущень та свідчать про доцільність впровадження результатів дослідження у підготовку майбутніх викладачів вокалу.

Таким чином, поставлені в дослідженні завдання були вирішені.

Подальшого дослідження потребує розроблення індивідуально-диференційованого підходу до формування художньо-пізнавальної компетентності в магістрантів – майбутніх викладачів вокалу, які належить до інонаціональних культур.

СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская, К. А. (1981). Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности. М.: Наука
2. Алексеева, С. (2021). Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. InterConf, (42), 290-296. Отримано за: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>
3. Алексеева, С. В. (2021). Індивідуальна освітня траєкторія учня профільної старшої школи художньо-естетичного напрямку навчання. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 195. Кропивницький, 10-14. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-195-10-14
4. Алексеенко, Т. А. (1995). Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 25.
5. Антонюк, В. (2001). Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: Монографія. Київ, Українська ідея, 144.
6. Арановский, М.Г. (1974). Мышление, язык, семантика. Проблемы музыкального мышления. Москва, Музыка, 90.
7. Аристова Л. (2015). Розвиток професійної компетентності учителя музичного мистецтва. Отримано за: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf
8. Аристотель (1976). Сочинения в четырёх томах. Т. 1. Ред. В. Ф. Асмус. Москва: Мысль, 550.
9. Асафьев, Б.В. (1971). Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. Москва: Музыка, Ленинградское отделение, 373.
10. Асафьев, Б. В. (1965). Речевая интонация. Москва, Музыка, 357.
11. Аспелунд, Д. С. (1983). Основные вопросы вокально-речевой культуры. Москва, Музыка, 128.

12. Ашихміна, Н. В. (2021). Використання засобів ІКТ для формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Інформаційні технології і засоби навчання, Том 82, №2, 63-76.
13. Бабанский, Ю. К. (1985). Методы обучения в современной общеобразовательной школе : научное издание. Москва : Просвещение, 208.
14. Багадуров, В. (1929-1937). Очерки по истории вокальной методологии. Вып. 1- 3. Москва : Просвещение.
15. Бахтин, М. М. (1986). Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 445.
16. Барановська І. (2017). Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 10, 150-159.
17. Белобородова, В. К.; Ригина, Г. С.; Алиев, Ю. Б. (1975). Музыкальное восприятие школьников. Под ред. М. Румер. М.: Педагогика, 20.
18. Бернштейн, Н. А. (1990). Физиология движений и активность. Москва, Наука, 496.
19. Берков, В.Ф. (2015). Методология науки. Общие вопросы : учеб. Пособие. 3-е изд. Минск : РИВШ, 396.
20. Беспалько В. П. (1989). Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 191.
21. Бех І.Д. (2006). Виховання особистості: сходження до духовності: наукове видання. Київ: Либідь, 272.
22. Біла Н. Л., Шумський, М. О. (2015). Вербальна інтерпретація в умовах педагогічної діяльності. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. №2, 7-14.
23. Блінова О. Є. (2002). Відкритість як мотиваційна готовність майбутнього вчителя до педагогічного спілкування. Педагогіка і психологія. № ½, 97-103.
24. Богданова І. М. (1999). Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.]. Одеса : «ТЕС», 146.

- 25.Болотов, В.; Сериков, В. (2003). Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. Педагогика, №10, 7-13.
- 26.Болсынбекова Г.А., Аюпова Г.Т. (2021). Формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности. XXX Международная научно-практическая конференция «Interaction of society and science: problems and prospects. Лондон, Англия. Science, theory and practice. London, England, 18-20. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXIX
- 27.Бондаренко А. (2020). Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. Імідж сучасного педагога, №3, 69-72.
- 28.Бонефельд М.Ш. (2006). Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства. Санкт-Петербург: Композитор, 648.
- 29.Бочкарёв Л. Л. (1997). Психология музыкальной деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 352.
- 30.Брушлинский А. В. (2002). О деятельности субъекта и его критериях. Субъект, познание, деятельность. М: Канон+; Реабилитация, 351-376.
- 31.Бучнева Л. В. (2007). Развитие и взаимосвязь познавательных и когнитивно-музыкальных способностей студентов музыкальных специальностей. Дис. ... канд психол. наук – 19.00.07. Ставрополь.
- 32.Ван Чень (2017). Инновационные методы совершенствования исполнительского артистизма будущих преподавателей вокала. European Applied Sciences. Stuttgart, Germany : ORT Publishing, №7, 41-43.
- 33.Ван Цзяньшу (2013). Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 20.
- 34.Ван Юаньсін (2019). Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки, №3. Миколаїв, 274-277. Отримано за: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_3_48.

35. Василенко Л. М. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 20.
36. Василенко, Л. М. (2012). Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: теорія та методика: Монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 336.
37. Вей Лімін. (2016). Культурологічні особливості співацького навчання майбутніх учителів музики. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць. Вип. 3. Слов'янськ, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Отримано за: http://pptma.dn.ua/files/2016/3/10.VeiLimin_s.86-96.pdf
38. Вербек-Свердстрем, В. (2009). Школа раскрытия голоса: путь к катарсису в искусстве пения. [пер. с нем. Федоровой Н.Н]. Москва: Evidentis, 224.
39. Вечірко М. С. (2011). Зміст та структура категорії професійного самовизначення майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 4, 15-25.
40. Вульф, Б.З., Харькин, В.Н. (1999). Педагогика рефлексии. Москва, Магистр, 112.
41. Выготский, Л.С. (1987). Собрание сочинений. 1-5 т. Москва, Просвещение.
42. Гадамер, Г. (1988). Истина и метод: Основы философской герменевтики [пер. с нем., общ. ред. Б. Н. Бессонова]. М. : Прогресс, 704.
43. Гегель Г. В. Ф. (2007). Лекции по эстетике. В 2-х тт. [пер. Б. Г. Столпнера Г.]. М. : Наука, 622.
44. Ген Цзінхен (2015). Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу. Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ.
45. Герменевтика и музыкознание: Общие проблемы искусства: Обзорная информация ГБЛ. (1984). Вып. 1 [сост. Т. В. Чередниченко]. Москва, 129.

46. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колективна монографія (2013). О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. Київ, університет ім. Б. Грінченка, 160.
47. Голицын Г. А., Петров В. М. (1991). Информация. Поведение. Язык. Творчество. Изд. 3, Серия: Общество и личность, 224.
48. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія (2010). Стасько, Г. Є., Шуляр, О. Д., Сливоцький, М. Ю. та ін. Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 336.
49. Гончаренко, С. У. (2008). Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 278.
50. Горбенко, О.Б. (2017). Формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в оркестровому класі. Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Вип. 157, 55-59.
51. Го Суншан (2018). Рецепція стихотворення «Не пой, красавица, при мне» А.С. Пушкіна в камерно-вокальній музиці XIX і XX століть. Мистецтвознавство. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. №3, 276-281.
52. Гребенюк, Н. (1999). Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та музикознавчий аспекти : [монографія]. Київ, НМАУ ім. П. Чайковського, 269.
53. Грозан, С. (2014). Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки. Випуск 132, 282-285.
54. Гула, О.О. Від знаннєвої парадигми до компетентнісної освіти. Отримано за: <http://klovsky77.com.ua/23-naukova-robota/215-B797-B8.html>

55. Гуменюк, О. Є. (2008). Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 340.
56. Гурба, В. Вокально-педагогічна робота викладача як фактор становлення майбутніх педагогів-вокалістів. Отримано за: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/220.pdf>.
57. Дабаева, И. П. (1985). Анализ поэтического текста как компонент целостного анализа вокального произведения: автореф. Искусствов. Москва, 17.
58. Дальская, В.А. (2009). Роль визуального моделирования в формировании вокального аппарата певца. Вестник МГУКИ. № 3, 164-166.
59. Данильян, О. Г. Дзьобань, О. П. (2015). Філософія : підручник. Право, 432.
60. Дзюбенко, Ю. В., Олійник, Л. В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації. Отримано за: http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/02_Dzubenko.pdf
61. Дильтей, В. (1988). Наброски к критике исторического разума. Вопросы философии. № 4, 135-152.
62. Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. Київ : Академвидав, 218.
63. Дмитриев, Л. Б. (2004). Основы вокальной методики. Москва: Просвещение, 675.
64. Доронюк, В. Д. (2007). Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу. Івано-Франківськ, Видавничо-дизайнерський відділ ЦТ, 306.
65. Докаль О.Я. (2020) Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Матеріали конференції «I International science conference on multidisciplinary research». Берлін, 649-653.

- 66.Егорова, О. И. (1961). Значение художественных произведений для воспитания голоса певца. Научно-методические записки Уральской консерватории. Вып. IV. Свердловск, 21.
- 67.Економова, Е.К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста. Дис... канд. Пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2002.
- 68.Емельянов, В. В. (2010). Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. СПб.: Издательство «Лань»,193.
- 69.Енциклопедія освіти (2008). [гол. ред. В. Г. Кремень]. Акад. пед. наук України, Київ : Юрінком Інтер, 1040.
- 70.Єременко, О. В. (2011) Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення. Теорія та методика мистецької освіти. (Коллективна монографія). Наукова школа Г.М.Падалки: Під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, допов. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 402. 92-120.
- 71.Єременко, О.М. (2011). Основи магістерської підготовки (Теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти). Навчально-методичний посібник. Суми: СумДПУ, 292. Отримано з https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/OMP_Eremenko.pdf
- 72.Желанова, В. В. (2017). Реализация технологического подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе. Інженерні та освітні технології, № 3 (19). 35-41.
- 73.Жукова, О. С. Формування пізнавальної активності студентів при застосуванні в навчальному процесі нових інформаційних технологій. Донецький інститут соціальної освіти. Отримано за: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-06/08zostep.pdf>
- 74.Заблоцька, О. С. (2008). Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. № 39. 52-56.

75. Закирова, А. Ф. (2012). Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике. *Образование и наука.*, № 6 (95), 1-42.
76. Закон України «Про освіту» (2017). Київ, № 2145-VIII. Режим доступу: 3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7
77. Занюк, С. (2001). Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг Киев : Эльга-Ника-Центр, 352.
78. Заседателев, Ф. Ф. (2013). Научные основы постановки голоса. Изд. 6-е. М.: Либроком, 120.
79. Зеер, Е. Ф. (2001). Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретично-методологический аспект. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 51.
80. Зимина, О. В. (2006). Диалог в профессиональной деятельности учителя музыки: Учебное пособие. Отв. ред. Э. Б. Абдуллин. Тамбов: ТГУ, 101.
81. Зинченко, В. П. (2003). Аффект и интеллект в образовании. Москва, Просвещение, 64 с. Отримано за: <http://psychlib.ru/mgppu/ZAi-1995/ZAI-001.htm#p1>
82. Злотник, О.Й. (2018). Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця ХХ – початку ХХІ століття. Дис... канд. мистецтвознавства : 26.00.01 – Теорія та історія культури. Київ.
83. 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.
84. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів (2017). [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А.В.; упорядн. словника Волобуєва С.В.]. Київ : НТУ, 172.
85. Иванников, В.Ф. (2005). Методика поточного пения. Москва, 16.
86. Ильин, Е.П. (2000). Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 512.

87. Ільїна. Н.Ф., Адольф, В.А. (2019). Інноваційна діяльність в освіті: питання теорії та практики: монографія. Красноярськ, 180.
88. Каган, М. С. (1978). Соціальні функції мистецтва. Москва, 34.
89. Каган, М.С. (1974). Людська діяльність: досвід системного дослідження. Москва : Політиздат, 328.
90. Кандинський, В.В. (1992). О духовному в мистецтві. Москва : Архімед, 108.
91. Каньковський, І. Є. (2013). Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. Професійна освіта: проблеми і перспективи. Вип. 4, 62-65.
92. Карасева, М. (1999). Професійний слух в контексті сучасної практичної психології. Композитор. №4. Москва : Музикальна академія, 196-206.
93. Карпенко, Т. П., Печенюк, М. А. (2011). Концертмейстерська компетентність учителя музики: терміни і поняття. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 224.
94. Карпова, Ю.А. (2004). Введення в соціологію інноватики: навчальне посібник. СПб.: Пітер, 192.
95. Кирнарська, Д. К. (2004). Психологія спеціальних здібностей. Музикальні здібності. М.: Таланти - ХХІ століття, 496.
96. Кларин, М. В. (1999). Технологія навчання: ідеал і реальність. Рига: Експеримент, 180.
97. Кларк, Ч. (2003). Інформаційні та комунікаційні технології: революція в освіті. Інформатика і освіта, № 4, 3-7.
98. Клековкін, О. Ю. (2017). Мистецтво: методологія дослідження: Методичний посібник. Київ, Фенікс, 144.
99. Козир, А. В. (2018). Формування виконавської компетентності у магістрантів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 24, 3-7.

100. Козій, О.М. (2014). Формування образно-інтонаційного мислення студентів-музикантів педагогічних коледжів у ракурсі становлення їх творчої особистості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип. 16 (21), Ч. 1, 171-174.
101. Количева, Т. В. (2004). Наукове і художнє пізнання: їх специфіка і взаємодія: дис... канд. філос. наук: 09.00.01. Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, Харків
102. Колоніна, Л.Г. (2019) Основні характеристики сутності та змісту поняття індивідуальної освітньої траєкторії студента в процесі професійної підготовки. World Science. № 12(52), Vol.2, 10-14.
103. Колоскова, Ж.В. (2019). Використання цифрових технологій майбутнім викладачем-вокалістом в контексті соціокультурних реалій сьогодення. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, вип. 182. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 32-38.
104. Комаров, А. С. (2016). Коллективная учебная деятельность как способ стимулирования социальных компетенций в профессионально ориентированном обучении иностранному языку. Крымский научный вестник, №1 (7), 140-153.
105. Косінська, Н.Л. (2021). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Дис. ... канд. пед. наук, Київ.
106. Костюк, А. Г. (1965). Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наук. думка, 30.
107. Корыхалова, Н. П. (1979). Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. Л. : Музыка, 208.
108. Кочарян, О. С.; Фролова, Є. В.; Павленко, В. М. (2011). Структура мотивації навчальної діяльності студентів. навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 40.

109. Кремень, В.Г., Ільїн, В.В. (2005). Філософія: мислителі, ідеї, концепції. Київ, Книга, 528.
110. Крицький В.М. (2004). Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами: метод. рекомендації. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 20.
111. Кьон Н.Г. (2018). Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу студентів педагогічних університетів. II Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети наукових досліджень –: теоретична та практична цінність». Варшава, Польща, 11-12.
112. Кьон Н.Г., Мажара, Т.В. (2007). Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу. Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. Одеса, Ч. 2, 45-51.
113. Кьон Н. Мельниченко В. Педагогічні умови формування творчих умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на музично-теоретичних заняттях. The scientific heritage No 42 (2019) 24-26.
114. Кьон, В. Тимакова, Ю. (2019). Проблема сценічного хвилювання у підготовці студентів педагогічних університетів до виконавської діяльності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (128). Одеса. 50-53. DOI:org/10.24195/2617-6688-2019-3-7.
115. Лапин, Н.И. (2008). Теория и практика инноватики: учеб. пособие. М.: Университетская книга : Логос, 328.
116. Лебідь О. В., (2017). Ділова гра «Визначення місії загальноосвітнього навчального закладу» як елемент тренінгу з формування готовності Майбутнього керівника загальноосвітнього навчального Закладу до стратегічного управління. Інженерні та освітні технології, № 3 (19). 55-60.
117. Левидов, И. (1939). Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Москва : Искусство, 262.

118. Леонтьев А.Н. (1983). Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. II. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. М. : Педагогика, 320.
119. Леонтьев Д.А. (2009). Рефлексия как предпосылка самодетерминации. Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна, Москва, 40-49.
120. Лилов, А. (1981). Природа художественного творчества. [предисл. автора; перевод с болгарского А. Атанасовой]. Москва : Искусство, 478.
121. Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, 3 (122), 55-59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-9>.
122. Линенко А. Ф., Ніколаї Г. Ю., Левицька І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 17-26. DOI: 10.31392/NPU-nc.series
123. Линклейтер, К. (1993). Освобождение голоса. Москва : ГИТИС, 176.
124. Лі, Аньянь (2019). Підготовка майбутніх учителів музики до музичного просвітництва старшокласників на засадах застосування інноваційних технологій. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса.
125. Лі, Чуньпен (2013). Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ.
126. Лінь Янь (2021) Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ.

127. Лозовая В.И., Роговая Т.В. (2006). Персонализированный подход в педагогике. Исследовательские подходы. Хрестоматия по методологии педагогического исследования. у Белгород: ПОЛИТЕРРА, 250-258.
128. Лозовецька В. Т., Лук'янова Л. Б., Козак Л. В. (2010). Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник. Київ, 382.
129. Лоу Яньхуа, Кьон Н.Г. (2018). Досвід формування вокально-орфоепічної культури магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності. Актуальні питання педагогічної науки. Педагогічні науки. Вип. 2. Суми, 141-149.
130. Луговий, В.І. (2010). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка та психологія. №2, 13-25.
131. Лю Кешуан (2017). Творче моделювання музично-образної драматургії творів майбутніми учителями музичного мистецтва. Теоретичні питання культури, освіти та виховання № 1, 111-115.
132. Лю Цзя (2017). Методика підготовки викладачів вокалу до інноваційно-фахової діяльності. Дис... канд. пед. наук – 13.00.02. Київ.
133. Ляшенко, О., Лабінцева, Л. (2015). Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. Випуск 139, 83-87.
134. Мазель Л. А. (1979). Стрoение музыкальных произведений. Москва: Музыка, 536.
135. Мазель Л. (1952). О мелодии. Монография. Москва: Государственное музыкальное издательство, 300.
136. Майковская, Л. С. (2008). Герменевтический подход в процессе постижения музыкального языка произведений разных этнокультурных традиций.

- Музыкально-художественное образование и культура: актуальные проблемы развития и инноваций: материалы Международной научно-практической конференции. Т. 1. Екатеринбург, 55-60.
137. Макаренко, А. (2016). Книга для родителей. СПб.: Дом «Питер», 288.
138. Макарова Е.В. (2008). Застосування інтерактивних методів та прийомів навчання в процесі підготовки педагога-музиканта на заняттях з постановки голосу. Академія педагогічних наук : Зб. матеріалів науково-педагогічного семінару. Чернівці : Зелена Буковина, 4-8.
139. Макарова, Е.В., Яковенко, В.Г., (2016) Інноваційні напрями процесу вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Професійна мистецька освіта і художня культура. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції., Київ, 613-618.
140. Малашевська І. (2015). Феномен музикотерапії та досвід її застосування у сфері музичної педагогіки. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 18, 53-57.
141. Малкин С. Ю. (2015). Идеи герменевтики в музыкально-педагогическом образовании. Современные проблемы науки и образования. № 5. Электронное издание: Отримано за: <http://www.scienceeducation.ru/128-219>.
142. Масол, Л. М. (2006). Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 432.
143. Масол, Л. М. (2015). Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. (Методичний посібник). Національна академія педагогічних наук України Інститут проблем виховання, Харків: «Друкарня Мадрид». Отримано з <https://lib.iitta.gov.ua/10644/1/художньо-педагогічні%20технології%20в%20основній%20школі.pdf>
144. Маланов С. В. (2010). Психолого-педагогические условия развития рефлексивных форм теоретического мышления в учебно-познавательной деятельности (в контексте деятельностного и культурно-исторического подходов к анализу и объяснению психических явлений). 19.00.07 - педагогическая психология. Автореферат дис...д-ра псих. наук. Москва.

145. Матвеева О. В. (2006). Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Том 55. Київ, 64-71.
146. Медушевский В. (1973). К проблеме семантического синтаксиса (о художественном моделировании эмоций). Советская музыка, N 8, 20-29.
147. Менабені, А. Г. (1976). Самостійна робота студента при навчанні сольному співу. Питання вокальної педагогіки. Вип. 5. Київ, Музика, 247-261.
148. Мен, Сіан (2018). Художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу: категоріальний аналіз поняття. Наукові записки. Сер. Педагогічні науки, 167. Кропивницький, 195-198. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_167_48.
149. Мен Ян. (2020). Підготовка китайських студентів у педагогічних університетах України до вокально-викладацької діяльності на засадах соціокультурної адаптації. Дис... канд. Пед. наук :13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса.
150. Мечнікова Г. Г. (2002). Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – Педагогіка та вікова психологія, 26.
151. Мириманова М.С. (2001). Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем. Развитие личности, N 1. 49-65.
152. Михайлов М. (1990). Этюды о стиле в музыке: Статьи и фрагменты. Москва : Музыка, 288.
153. Михайлишин, Р. (2012). Педагогічна творчість – компонент фахової підготовки сучасного педагога. Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогіка. Вип. 28, 25-34.
154. Міщанчук, В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ.

155. Мкртчян М.А. (1995). Фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному. Коллективный способ обучения. № 2, 8-11.
156. Морено, Дж. (1993). Театр спонтанности. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 432.
157. Морозов, В. (1967). Тайны вокальной речи. Ленинград, Наука, 204.
158. Москаленко В. Г. (2013). Лекции по музыкальной интерпретации. Киев : Клякса, 271.
159. Москва О.М. (2021). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Дис. ... канд. філос. наук. 014, Одеса. Отримано за: <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/moskva/dis.pdf>
160. Музыкальное мышление: Сущность. Категории. Аспекты исследования. (1989). Сборник статей. Сост. Дыс Л.И. Київ: Музична Україна, 181.
161. Мурована Н. (2013). Креативні засади інноваційної культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Витоки педагогічної майстерності. Серія :Педагогічні науки. Вип. 11, 230-234.
162. Надырова Л.Л. (2000). Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 59.
163. Назайкинский Е. В. (1982). Логика музыкальной композиции. Москва : Музыка, 319.
164. Назайкинский, Е. В. (1966). Речевой опыт и музыкальное восприятие. Эстетические очерки. Москва: Просвещение, 245-283.
165. Николаї, Г. Ю. (1999). Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: Навч. посібник для студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти та аспірантів. Суми: СДПУ, 106.
166. Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1. Суми, 3-17.

167. Овчаренко, Н. А. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Дис... д-ра пед. наук. Кривий Ріг.
168. Олексюк О. М. (2014). Компетентнісний підхід у вищій освіті: сучасний термінологічний дискурс. Мова і культура. Вип. 17, т. 5, 156-161.
169. Олексюк О. М. (2014). Пролегомен про інноваційний простір мистецької освіти в класичному університеті. Зб. наук. праць *Ars musicae*: музично-освітологічний дискурс. Київ : КУ ім. Б. Грінченка, 5-8.
170. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., (2004). Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. Київ: Знання України, 264.
171. Омельченко М. (2019). Рефлексивно-діяльнісний підхід у розвитку професійної свідомості корекційного педагога. Теорія і практика сучасної психології. № 2, Т. 1. 90-93.
172. Ортега и Гассет, Х. (1991). Эссе на эстетические темы в форме предисловия. Эстетика. Философия культуры. Москва: Искусство, 378.
173. Осипова, Т.Ю., Руденко, Т.Б. (2013). Сутність поняття «індивідуальна освітня траєкторія» 34-37. Отримано за: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1weAVOju_sEJ:www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe
174. Отяковская, Э. Г. (2009). Полихудожественная компетентность педагога-музыканта. Среднее профессиональное образование. № 10, 39-41.
175. Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ, 274.
176. Павлов, И. (1952). Полное собрание сочинений в 6 томах. Москва-Ленинград: Изд. Академии наук СССР.
177. Панченко, Г. П. (2011). Застосування художньо-педагогічних технологій у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університет інформаційних технологій у практиці роботи початкової школи. Серія

- педагогіка. Отримано за: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yaRzXl3j9joJ:magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/download/367/311/+&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
178. Паньків, Л. І. Технологічний підхід у мистецькій освіті: сутність та перспективи. Отримано за: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30766010_92171914.pdf
179. Парфентьева, І. П. (2009). Розвиток мистецької рефлексії як основного компонента арт-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики. Наукові праці: Науково-методичний журнал. Вип. 95. Т. 105. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 7 -76.
180. Парыгин, Б. Д. (1981). Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. Ред. В. А. Ядова. Л. : Наука: Ин-тут социально-экономических проблем АН СССР, 192.
181. Панкевич Г. И. (1967). Восприятие музыкального произведения и его структура. Эстетические очерки: Сб. стат. Вып. 2. М.: Музыка, 191-211.
182. Песталоцци, И. Г. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж (1989). Педагогическое наследие. Москва, Педагогика, 193.
183. Петровский, А. В., Ярошевский М. Г. (2000). Основы теоретической психологии. Москва: Инфра-М, 525.
184. Петровский, А. В. (1984). Проблема развития личности с позиции социальной психологии. Вопросы психологии, № 4.15-29.
185. Пиксаева, О.Н. (2008). Компьютерные технологии в процессе обучения музыке (на примере вокальной подготовки студентов педагогического факультета). Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Моск. гос. пед. ун-т. Москва.
186. Платонов, К. К. (1986). Структура и развитие личности. Москва : Наука, 255.
187. Пляченко, Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Отримано за: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T.Plyachenko_Kompetentnisna_%20model.pdf

188. Полубоярина, І. (2014). Використання інноваційних методів навчання як умова формування компетентності студентів музичних спеціальностей. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 517–525.
189. Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. № 2, 89-98.
190. Попелюшко, Р. П. (2006). Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді. Практична психологія та соціальна робота. № 7, 72-75.
191. Попков, А. Д. (2009). Формирование коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера в процессе обучения в вузе. 13.00.02, Москва.
192. Проворова, Є. М. (2021). Впровадження інтегративного підходу до усвідомлення художні образів музики. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Музика в діалозі з сучасністю: освітні, мистецтвознавчі, культурологічні студії». Секція: Музична педагогіка і психологія. Отримано за http://knukim.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/MUS_CONF_2021Print-1-parol.pdf
193. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. (№ 178-179), 10-22.
194. Психология индивидуальных различий. (1982). Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. Москва : изд-во Моск. ун-та.
195. Психология мотивации и эмоций (2009). Хрестоматия по психологии. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М В. Фаликман. М.: АСТ: Астрель, 704.
196. Пушкар З.М., Войтович Г.М. (2013). Соціально-психологічний клімат в колектив та чинники, щопливають на його формування. Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє. Вип. 18. Отримано за: <http://dspace.wupn.edu.ua/handle/316497/2830>
197. Пясковский, И. Б. (1987). Логика музыкального мышления. Київ : Муз. Україна, 182.

198. Равен, Дж. (1999). Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 144.
199. Ражников, В.Г. (1989). Диалоги о музыкальной педагогике. Москва : Музыка, 139.
200. Раппопорт, С.Х. (1978). От художника к зрителю. Москва, 48.
201. Реброва, О. Є. (2011). Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва. Навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 84.
202. Реброва, О.Є. (2019) Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 4 (129). Одеса, Отримано за: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6123/1/4.pdf>
203. Рогова, Т.В., Прокопенко, А.Л. (2012). Персоналізований підхід. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 245-259.
204. Рудин Л.Б. (2009). З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки : посібник. Вінниця : Нова Книга, 175.
205. Рудницька, О. П. (2001). Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. Початкова школа, № 5, 4-43.
206. Рубинштейн, С.Л. (1997). Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. Москва : Наука, 463.
207. Русалов В.М. (2000). Природные предпосылки и индивидуально-психофизиологические особенности личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., Питер.
208. Ручьевская, Е.А. (1975). Интонационный кризис и проблемы переинтонирования. Советская музыка, № 5.
209. Рыбаков Н.С. О смысле всеобщего. Гуманитарные науки. С. 110-116. Отримано за: https://arch.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt101/wt101_32.pdf

210. Рыбкина, Т. В. (2004). Музыкальное восприятие: пластические образы ритмо-интонации в свете учения Б. Асафьева: дис... канд. искусствоведения. Москва, 225.
211. Савшинский, С. (2002). Пианист и его работа. М.: Классика-XXI, 244.
212. Саннікова, А. О. (2009). Особливості переживання сценічних ба'єрів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова. Част. II, № 26 (50), 144-147.
213. Сегеда, Н.А. (2002) Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ. Отримано за: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7951/Segeda.pdf?sequence=1>
214. Селевко, Г. К. (1998). Современные образовательные технологии: учеб. Пособие. Москва : Нар. образование, 256.
215. Сет Риггс (2000). Как стать звездой. М.: Guitar college, 104.
216. Сидоренко, Е. В. (2000). Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 350.
217. Сі Даофен (2015) Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ.
218. Сін Чжефу. (2017). Модель педагогічної підтримки іноземних студентів у процесі адаптації до навчання в університетах України. Наука і освіта. №6, 38-43.
219. Слостенін, В. А., Чижакова, Г.И. (2003). Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. Москва : Академия,192.
220. Сохор, А. (1981). О задачах исследования музыкального восприятия. Вопросы социологии и эстетики музыки. Т. 1, Ленинград, 35-44.
221. Станиславский К. С. (2008). Работа актера над собой : Артисти. Режиссер. Театр. Москва. 490.

222. Стасько, Г. (2008). Новаційні тенденції вокального виховання молодих спеціалістів-музикантів у вищій школі. Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. Івано-Франківськ, Вип. XIV, 169-174.
223. Стахевич, О. Г. (2013). З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки : посібник. Вінниця : Нова Книга, 175.
224. Стахнева, Л. А. (2005). Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии. Дис... д-ра психологических наук : 19.00.07.
225. Страшко, С. В. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. Отримано за: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2688/1/Straschko.pdf>
226. Стежко, Ю. (2020). Мотивационные доминанты и методологические основания образовательных инноваций в императивах украинских реалий. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, № 1 (95). 116-127.
227. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання (2015). Уклад.: Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка. Старобільськ, 112.
228. Стріхар, О. І. (2014). Освітні технології реалізації інтегрованого підходу у процесі навчання музичному мистецтву. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (35), Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського. 152-161.
229. Сухенко, Я. (2017). Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Проблеми сучасної психології. Випуск 38. Отримано з: <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/DOI:https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-38.%25p>
230. Ся Цзін (2019). Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ.

231. Тан Цземін (2016). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ.
232. Теплов, Б. М. (2004). Труды по психофизиологии индивидуальных различий. М.: Наука, 380.
233. Теплов Б.М. (1973). Психология музыкальных способностей. Москва, 355.
234. Толстова, Н. М. (2016). Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу. Дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми, СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 265.
235. Тоцька, Л.О. (2010). Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Автореф. дис.. канд. пед. наук. Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова.
236. Фёдорова, К. Н. (2011). Методологические аспекты педагогики музыкального образования. Идеи и идеалы № 2(8), т. 2, 80-87.
237. Федорчук, В.В. (2000). Співтворчість як основа організації музично пізнавальної діяльності. Проблеми педагогічних технологій, Вип.4. Луцьк, 52-58.
238. Федорчук, В.В. (2002). Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи. Дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. Київ.
239. Филлипов, А. В. (2005). Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 237.
240. Фурман, О. Є. (2015). Соціально-психологічний, організаційний та інноваційно-психологічний різновиди клімату. 19.00.07 : дис. ... д-ра психол. наук. Тернопільський нац. ун-т. Тернопіль, 467.
241. Фурман, А.; Гуменюк, О. (2006). Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. Львів : Новий світ, 360.

242. Хекхаузен, Х. (2003). Мотивация и деятельность. 2-е изд. (Серия «Мастера психологии»). СПб.: Питер; М.: Смысл, 860.
243. Хрестоматия по истории педагогики. (1936). [Под ред. А.С. Каменева]. Москва. Государственное учебно-педагогическое издательство, 639.
244. Ху Маньлі. (2017). Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. Київ.
245. Хуторська А. (2009). Композиторська інтерпретація поетичного тексту як художній переклад (на прикладі камерно-вокальної музики): автореф. ... канд. мистецтвоз. : 17.00.03. Харків, 19.
246. Хуторской А.В. (2005). Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Москва: Изд-во УНЦ ДО, 123.
247. Хуторской А. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования. Народное образование. №2, 58- 64.
248. Хуторської А. Індивідуальна освітня траєкторія. Отримано з: <http://osvita.ua/school/method/2287>
249. Цзян Хепін (2012). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності. Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, Одеса.
250. Чень Цзицзянь, Шип С. (2018). Основні положення методики формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 8 (81) 249-261.
251. Чжан Няньхуа (2017). Формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ.
252. Чжан Цзінцзін (2016). Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики: концептуальна модель. Час мистецької освіти: збірник тез і матеріалів IV

- Міжнародної науково-практичної конференції. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 12-13.
253. Чжоу И. (2020). Индивидуальный вокальный стиль в условиях глобализации. Европейский журнал искусствоведения и культурологии, Art. № 1, 106-111.
254. Чжоу, Лі (2013). Формування умінь художньої інтерпретації у майбутніх вокалістів. Мистецька освіта в контексті глобалізації та полі культурності: зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науковопрактичної конференції Луганськ: Янтар, 214-215.
255. Чжан, Яньфен (2014). Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю. Отримано з: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/114/18294-xudozhno-vikonavska-pidgotovka-vokalista-yak-problema-muzichno%D1%97-pedagogiki-kitayu.html>
256. Чжу Цянь (2020). Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Дис. ... доктора філософії : 014., Одеса.
257. Чжу Юньжуй (2016). Сутність поняття «художньо-пізнавальна компетентність» та специфіка її прояву в освіті магістрантів-вокалістів. Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів. Том 1. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 116-118.
258. Чжу Юньжуй, Кьон Н.Г. (2018). Методологічні засади підвищення пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу. Науковий вісник національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. № 6. Одеса, 60-65. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-10>
259. Чжу Юньжуй (2019). Сутність поняття «Пізнавальна активність майбутнього викладача вокалу» та його структура. Актуальні питання мистецької освіти та виховання : наукове видання Суми : ФОП Цьома. Вип. 1-2 (13-14). 148-156. doi:10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/148-156.
260. Чжу Юньжуй. (2019). Просвітницька спрямованість вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки. Серія

- "Психолого-педагогічні науки". Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, № 1. 90-96. DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-1-90-95.
261. Чжу Юньжуй. (2020). Методика вияву рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу пізнавальної активності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 72, Т. 2. 155 –158. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-2.31>.
262. Чжу Юньжуй (2019) Педагогічні умови формування пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу. Угорщина, вересень. The scientific heritage No 39, 24-26.
263. Шапар В.Б. (2005). Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 640.
264. Шикирінська, О. (2016). Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, № 3 (57), 490-497.
265. Шип, С. В. (2015). Музыкальное мышление как приблизительные измерения и расчетные операции. Докса. Вип. 2 (24), 258.
266. Шип, С. В. (1998). Музична форма від звуку до стилю: навч. посібник. Київ, Заповіт, 368.
267. Шлейермахер, Ф. (2004). Герменевтика. Пер. с нем. А. Л. Вольского; СПб.: Европейский Дом, 242.
268. Щапина Т. (2020). Дистанционное обучение вокалу в условиях самоизоляции. Отримано за: <http://cdtt32.ru/1143-avtorskaya-statya-distancionnoe-obuchenie-vokalu-v-usloviyah-samoizolyacii.html>
269. Щедровицкий, Г.П. (2005). Мышление – Понимание – Рефлексия. Москва: Наследие ММК, 800.
270. Эльконин Д. (1999). Психология игры. 2-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 360.

271. Юник Д., Юник Т., Котова Л. (2018) Парадигма розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів у процесі підготовки до сценічної діяльності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету, 108-114.
272. Юник Д. (2012). Завадостійкість майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської діяльності. Рідна школа, №8-9, 52-56.
273. Юцевич, Ю. Є. (1998). Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навчально-методичний посібник для викладачів і мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Київ : ІЗМН, 160.
274. Ян Сяохан. (2020). Методика формування пропедевтичної компетентності магістрантів музичного мистецтва в процесі підготовки до викладання вокалу. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми.
275. 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.
276. Яценко Е.М. (2010). Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю. Автореф. ... канд. психол. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ.

Література на іноземних мовах

277. Bader, R. (1993). Kompetenz durch Bildung und Beruf. Die berufsbildende Schule. N 7/8, 233-235.
278. Bartram, D., Robertson, I.T. and Callinen, M. (2002). Introduction: A framework for examining organizational effectiveness. In I. T. Robertson, M. Callinen and D. Bartram (eds.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester: Wiley.

279. Dovgal O., Havrylova, O., Potryvaieva N., Tolstova N., Ostapchuk T., Onyshchenko N. (2021). Application of innovative technologies in higher education institutions of Ukraine: forms and methods. *International Journal of Computer Science and Network Security*, Vol.21, No.5, 43-47.
280. Houston W.R., Howsam R.B. (1972). *Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects*. Chicago: Science Research Association. Vol. X. 172.
281. Kurz R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In I. T. Robertson, M. Callinen and D. Bartram (eds.), *Organizational Effectiveness : The Role of Psychology*. Chichester : Wiley.
282. Maslow A. H. (1954). *Motivation and Personality*. N. Y.: Harpaer and Row.
283. Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarktund Berufsforschung*, N 7. 36-43.
284. 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*. VL.9, DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
285. Oleksiuk O., Rebrova, O. Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research* 7,1. 2018. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/issue/view/33>.
286. Oleksiuk O., Rebrova, O., Mikulinska O. Dramatic Hermeneutics As a Perspective Technology In the Artistic Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 3. 2019. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/index>.
287. 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>
288. Toynbee J. Arnold (1973). *The History and Culture of China and Japan*. Editor, Half the World: Thames & Hudson.

289. TUNING «Hayes Committee»: HMSO (1972.) Отримано за:
<http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>;
290. Professional competence. Отримано з: http://www.bristol-inquiry.org.uk/final_report/report/sec2chap25_4.htm
291. Shelton, E. (1983). Competency-based adult education: The past, present and future. Paper presented at the Competency-Based Adult Education Conference. New York.
292. Symposium DeSeCo, Geneva (2002, February 11-13): Отримано за:
http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_int02.htm
293. Zhu Yunrui (2021). Implementation of innovative achievements of pedagogical science in the preparation of future vocal teachers (Впровадження інноваційних здобутків педагогічної науки в підготовку майбутніх викладачів вокалу). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (99), Issue: 252, 60-63.
294. Wallace, M.J. (1991) Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge University Press, Cambridge.
295. Vennard, W. (1968). Singing; the mechanism and the technic. N.Y.
296. Vossler K. (1935).Über gegenseitige Erhellung der Künste. Festschrift Heinrech Wöllflin. Dresden.
297. White R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review, № 66, 297-333.
- 论声乐训练》管林 著 人民音乐出版社 1983 年 1 月
298. Гуан Лин. О вокальном музыкальном образовании. Издательство Народной музыки (январь 1983).
299. <https://ito.vspu.net/qwest/German.htm> – Bildung in Deutschland (Освіта в Німеччині).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета

на виявлення міри усвідомлення майбутніми викладачами вокалу сутності і значущості художньо-пізнавальної компетентності для його успішності в навчанні й майбутній фаховій діяльності

1. Які види мистецтва Вас приваблюють?
2. Які періоди в історії розвитку вокального мистецтва Вас цікавлять в найбільшій мірі?
3. Чи цікавитесь Ви додатковою літературою з питань методики викладання вокалу?
4. Чи цікавитесь Ви мемуарною літературою знаних співаків і викладачів вокалу?
5. Які вокальні школи Ви вважаєте цікавими для виховання сучасних співаків-виконавців?
6. Вірші яких поетів Вам найбільш до вподоби?
7. Яких виконавців ви слухаєте найбільш часто?
8. Назвіть свої улюблені твори, які Ви найбільш охоче виконуєте.
9. Репертуар якого стилю тобі найбільш до вподоби?
10. Які риси, на Ваш погляд, споріднюють живопис і музику?
11. Запитання для опитування-інтерв'ю.
12. У чому полягає специфіка художньо-пізнавальної діяльності співака?
13. Як Ви можете визначити сутність художньо-пізнавальної компетентності викладача вокалу?
14. Які способи підвищення художньо-пізнавальної компетентності співака ви вважаєте найбільш ефективними?
15. Які засоби виразності є типовими для співака-виконавця?
16. Які елементи музичного тексту виконавець має відтворювати, не вносячи змін?

ДОДАТОК Б.

Тести на виявлення чистоти інтонування:

- 1) Приклад першого елементарно-низького, рівня труднощів інтонування

Колискова

- 2) Приклад другого, задовільного рівня труднощів інтонування

Українська народна пісня

- 3) Приклад третього, достатнього рівня труднощів інтонування

Польська народна мелодія

4) Приклад четвертого, найвищого рівня труднощів інтонування

Шуберт

The image displays a musical score for a piece by Schubert, titled "Шуберт". The score is presented in two staves. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. It contains five measures of music. The second staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. It contains five measures of music, starting with a measure number "6" written above the staff. The music consists of eighth and quarter notes, with some beamed eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

ДОДАТОК В.

Тест-опитувальника схильності до переживання сценічних бар'єрів

О. Саннікова, А. Саннікова

Шановний студенте, підкресли положення, які властиві тобі особисто.

1. Під час виступу почуваю себе впевнено, хочу виразити всі почуття, які несе твір.
2. Чим більш відповідальний виступ, тим більше в мене напружений стан.
3. На сцені мені вдається співати більш натхненно, ніж під час репетицій.
4. Я з радістю чекаю наступного виступу на сцені і впевнено готуюсь до нього.
5. Хвилювання, неспокій заважають мені зосередитися під час виступу.
6. Стан, який я переживаю на сцені, особливо нічим не відрізняється від звичайного стану.
7. Через хвилювання я співаю під час виступу гірше, ніж на репетиції.
8. Мої передчуття з приводу результату виступу звичайно здійснюються.
9. Мені знайомі приступи паніки перед виступом.
10. Після вдалого виступу я відчуваю полегшення.
11. Після вдалого виступу я переживаю піднесення.
12. Після недосить вдалого виступу мені хочеться більше ніколи не співати.
13. Після недосить вдалого виступу мені хочеться взятися до роботи над подоланням недоліків.
14. Мене лякають відповідальні виступи.
15. Я чекаю нагоди виступити у концерті.
16. Я постійно шукаю нагоди взяти участь у конкурсі.
17. Я відмовляюсь від участі у відповідальних концертах і конкурсах, бо не хочу хвилюватися.
18. Під час виступу мені доводиться долати труднощі, зв'язані з моїми переживаннями.
19. Мене тривожить страх осоромитися перед студентами або слухачами.

20. Перезбудження від бажання заспівати найкраще приводить до страху забути текст.
21. Перед виступом у мене погіршується здібність до зосередження.
22. Мій стан перед виступом залежить від того, хто мене буде слухати.
23. Я не можу зосереджуватись на виступі, якщо знаю, що мене буде слухати недоброзичлива комісія.
24. Я завжди погано сплю перед виступом.
25. Перед виступом я почуваю себе роздратовано.
26. Перед виступом від хвилювання я не можу заспокоїтися й сконцентруватися.
27. Перед виступом мені завжди здається, що я забуду на сцені текст.
28. Якщо я роблю випадкову помилку під час виступу, це негативно впливає на весь подальший процес співу.
29. З мого стану перед виступом помітно, що я дуже хвилююсь.
30. Я відчуваю особливе натхнення під час прилюдного виступу.

ДОДАТКОК Г/1.

Тест

на виявлення знань репродуктивного характеру психолого-педагогічного спрямування

1. Студентоцентризований підхід означає, що:

- а) викладач має пристосовуватися до індивідуальних властивостей, інтересів і потреб кожного студента;
- б) викладач має враховувати індивідуальні властивості, інтереси й потреби кожного студента, застосовуючи з цією метою комплекс традиційних та інноваційних методів і технологій;
- в) викладач має враховувати головні особливості, інтереси і потреби студентів, які потребують особливої уваги;
- г) інше _____.

2. Поєднання аудіо-візуальних наочних посібників:

- а) забезпечує більш якісне і міцне запам'ятовування навчального матеріалу;
- б) відволікає увагу студентів від осмислення сутності навчального матеріалу;
- в) суттєво не впливає на якість засвоєння навчального матеріалу;
- г) інше _____.

3. Врахування вікових особливостей співаків у доборі репертуару:

- а) має другорядне значення; більш суттєвими є їхні вокально-фонаційні природні дані;
- б) має стати визначальним фактором у доборі репертуару за рівнем складності твору:
- в) має стати визначальним фактором у доборі репертуару за його образним змістом і рівнем складності твору:
- г) інше _____.

ДОДАТКОК Г/2

Тест

на виявлення музикологічних знань

1. Які жанри синтетичного типу існують у галузі вокального мистецтва?
 - а) опера, оперета, кантата, ораторія, мюзикл, рок-опера.
 - б) опера, оперета, кантата, ораторія;
 - в) опера, мюзикл, оперета;
 - г) інше _____
2. Романс відрізняється від пісні в обробці композитора:
 - а) складом мелодії;
 - б) складністю акомпанементу;
 - б) мірою інтонаційно-мелодичної деталізації вербального тексту;
 - г) інше.
3. До стилю бароко відносять творчість композиторів:
 - а) Калудіо Монтеверді, Клода Дебюссі, Жоржа Бізе;
 - б) Георга Фрідріха Генделя, Йогана Себастьяна Баха, Йозефа Гайдна;
 - в) Алессандро Скарлатті, Генрі Перселла, Калудіо Монтеверді;
 - г) усі приклади невірні.
4. Твори композиторів-романтиків відрізняються:
 - а) драматизмом і усталеним метроритмом;
 - б) ліризмом і насиченням мелодії інтонаціями страждання та жалоби;
 - в) увагою до внутрішнього світу людини, тонкими психологізмом і мінливістю художніх образів
 - г) інше.

ДОДАТКОК Г/З:

Тест

на виявлення вокально-методичних знань

1. Які національні вокальні школи виникли у 19 столітті в Європі?

- а) італійська, угорська, російська;
- б) німецька, французька, італійська;
- в) російська, німецька, французька;
- г) інші _____;

2. Що означає поняття «висока співоча форманта»

- а) вокальна позиція;
- б) область звукових частот;
- в) якість звуку (яскравий, дзвінкий);
- г) інше _____;

3. Які види творчих завдань є типовими для діяльності вокаліста:

- а) створення другого голосу до мелодії
- б) розроблення власного інтерпретаційного плану виконуваного твору
- в) аранжування мелодії
- г) інше _____

4. Головним завданням у підготовці співака є:

- а) формування вокальних навичок з метою розкриття потенційних можливостей свого голосу;
- б) вміння проникнути у художньо-образний зміст твору та відтворити його у співі;
- в) виховання у співака здатності доносити до слухачів художньо-образний зміст твору засобами вокально-сценічного втілення;
- г) інше _____ .

ДОДАТКОК Г/4.

Тест

на виявлення здатності здобувача до самостійного осмислення набутих знань і узагальнення власних спостережень

1. Організація занять з вокалу на засадах постановки проблемних завдань:

- а) суперечить практичній спрямованості змісту навчання;
- б) має стосуватися тільки питань інтерпретації твору студентом;
- в) має пронизувати весь вокально-освітній процес;
- г) інше _____.

б. Типовими чинниками неякісного вокального інтонування у співаків-початківців є:

- а) недостатньо розвинені слухові уявлення;
- б) невірне звукоутворення;
- в) відсутність навичок вокального дихання;
- г) інше _____.

3. Типовими чинниками невизначеного виконання вокальних творів у співаків-початківців є:

- а) особливості темпераменту і недостатній розвиток емоційної сфери;
- б) невпевнене знання тексту виконуваного твору;
- в) недостатня усвідомленість сутності вокального мистецтва як мистецтва творчого спілкування;
- г) інше _____.

4. Розвитку музичних здібностей на заняттях з вокалу заважає:

- а) відсутність вірного музичного виховання у дошкільному віці
- б) відсутність природних задатків
- в) невміння викладача враховувати індивідуальні особливості співака
- г) інше _____.

ДОДАТОК Д.

А. Кос-Анатольський

ЛУКАШЕВА СОПІЛКА

Слова И. Струцюка

«ЛУКАШЕВА СОПІЛКА»

Слова И. Струцюка

Moderato

mf *rit.* *a tempo*

Не чим _ не — о _ зе_ро моє! Над о_зером зо_ря встає...

p

З ле_ген_ди Мав_ка ожива, і десь сопіл_ка ви_грава...

Приспів

Як со_лод_ко гра_є, тьох_ка_є_зіт_ха_є, ніж_ним чаром, дивним жаром

1.2 *tr*
cep-ue zi-ri-ba - e!
A...

1.2 *rit.* *a tempo*
A...

1.2 1/3 *Meno mosso*
A...

8 A... *mp*

Presto
f
 Серце зі_грі_ва_є, реї, реї!

f
 8va

8va

Нечимне — озеро моє!
 Над озером зоря встає...
 З легенди Мавка ожива,
 І десь сопілка виграла...

Приспів:

Як солодко грає,
 Тьохкає-зітхає,
 Ніжним чаром, дивним жаром
 Серце зігриває!

Мовчать березові гаї,
 Мовчать волинські солов'ї...
 Бо тихий легіт в комишах
 Дмухнув в сопілку Лукаш...

Приспів.

І ти мовчиш, мовчу і я
 Над озером у цих галях.
 Струмок заснув коло струмка,
 Лише сопілка не змовка...

Приспів.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 731-62-91; 753-08-53
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 16.04.2021 № 678/24/1
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чжу Юньжуй

**з теми: «Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій»
за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)**

Впродовж 2017 – 2020 рр. на факультеті музичної та хореографічної освіти впроваджувалась розроблена Чжу Юньжуй методика формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій.

Досвідна робота впроваджувалась на засадах обґрунтованих педагогічних умов і технологій їх реалізації в освітньому процесі. Так, стимулювання умотивовано-позитивного ставлення здобувачів до набуття художньо-пізнавальної компетентності як засади науково-творчої й методико-практичної самореалізації й самовдосконалення (перша умова) забезпечувалась завдяки діалогічно-творчому стилю педагогічного спілкування, створенню на заняттях піднесено-натхненної атмосфери завдяки їх насиченню яскравими художніми враженнями, демонстрацією відеозаписів майстеркласів видатних співаків і педагогів-вокалістів, організації творчих диспутів і круглих столів, на яких обговорювались питання художньо-пізнавальної компетентності та її значущості для творчої вокально-виконавської й педагогічної самореалізації майбутніх фахівців, підвищення іміджу, досягнення конкурентоспроможності, професійного й життєвого успіху.

Впровадження другої педагогічної умови – спонукання здобувачів до самостійної інтеграції й творчого переосмислення досвіду художньо-пізнавальної діяльності – відбувалось через постановку комплексу навчальних завдань, побудованих на засадах хмарних технологій, спрямованих на актуалізацію міжпредметної та внутрішньо-предметної координації дисциплін мистецького й вокально-фахового

спрямування, створення бази науково-методичних джерел, аудіо- та відео матеріалів, банку даних щодо інноваційних способів пізнання феноменів вокального мистецтва.

Реалізація третьої педагогічної умови – апробація здобувачами набутих знань досвіду художньо-пізнавальної діяльності у процесі вокально-педагогічної практики на засадах органічного поєднання традиційних та інноваційних засобів педагогічного впливу – відбувалась у процесі застосування інтерактивних технологій, зокрема рольових ігор – «кастингу», виконавського конкурсу на удосконалення оцінно-критичного судження студентів; створення й демонстрації колективних та індивідуальних відео-проектів, проведенні занять у формі репетицій, переставкою, виступом, фрагменту лекції-концерту; використання фонограм із записом інструментального акомпанементу за принципом «квазі-караоке».

Результати впровадження авторської методики Чжу Юньжуй засвідчили досягнення високого, пізнавально-творчого рівня у 29,9% студентів магістратури у 41,2% – достатнього, пізнавально-самостійного, що перевищило дані констатувального зрізу на 27,0% і на 22,1%. У КГ аналогічні зрушення були помітно нижчими: досягнення пізнавально-творчого рівня було виявлено в 6,3% респондентів з КГ, пізнавально-самостійного – у 25,0%, що підтверджує вірогідність висунутих дисертантом припущень та свідчить про доцільність впровадження результатів дослідження в підготовку майбутніх викладачів вокалу.

Результати впровадження обговорено й затверджено на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії (протокол №11 від 19 квітня 2021 р.).

Проректор з наукової роботи,
доктор політичних наук,
професор



Музиченко Г. В.

Завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії,
доктор педагогічних наук, професор

Реброва О. Є.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54001, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

№ 18. ДВ. ДМА № 02-8/25.3/566 На № _____ від _____



ЗАТВЕРДЖУЮ
Перший проректор
А. В. Овчаренко
_____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Чжу Юньжуй на тему: «Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Результати дослідження аспіранта Чжу Юньжуй впроваджувались у 2019-2021 роках в освітній процес у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, на факультеті педагогіки та психології в навчальних курсах «Методика музичного виховання» та «Вокально-хорове виконавство», а також в педагогічній практиці здобувачів вищої освіти впроваджувалась розроблена дисертантом методика формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності засобами інноваційних технологій.

Вирішення завдань, пов'язаних з формуванням у майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності здійснювалось на засадах розроблених впровадження настановних ідей компетентісного як наскрізного, а також особистісно-персоналізованого, художньо-герменевтичного, синергійного, інтегрованого, інноваційного наукових підходів, реалізованих на засадах педагогічних принципів, зокрема – забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу; органічного поєднання меморично-репродуктивних, самостійно-варіативних і творчо-інтерпретаційних форм художньо-пізнавальної діяльності; історико-стильової орієнтованості суб'єктивної інтерпретації музичного твору; актуалізації міжпредметних зв'язків між дисциплінами психолого-педагогічного та мистецького спрямування.

У процесі впровадження запропонованої методики на фахових заняттях

забезпечувалось створення художньо-творчого психологічного клімату, «зараження» здобувачів художніми емоціями, задля чого застосувались відео-демонстрація майстеркласів видатних співаків, педагогів-вокалістів, оперних диригентів; увага приділялась організації диспутів і дискусій з приводу інтерпретації вокальних творів, стимуляції в студентів художньо-емоційних проявів, образних асоціацій, музично-аналітичних навичок; широко засовувались створення і обговорення колективних проектів, індивідуальних відео-презентацій, апробація фрагментів лекцій-концертів з їх подальшим впровадженням в педагогічну практику, зокрема – із застосуванням засобів дистанційного спілкування.

Отримані у процесі досвідної роботи позитивні результати підтвердили ефективність пропонованої дисертантом методики формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій та доцільність впровадження її в освітній процес і в студентську педагогічну практику.

Результати впровадження обговорено й затверджено на засіданні кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (від 13.05. 2021 р. № 10).

Завідувач кафедри
музичного мистецтва



О. І. Стріхар

21.05.2021 р. № 125

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» Чжу Юньжуй з теми: «Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Результати дослідження аспіранта Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» впроваджувались у 2019-2021 роках в освітній процес факультету мистецтв імені А.Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова. Розроблена дисертантом методика формування в майбутніх викладачів вокалу художньо-пізнавальної компетентності впроваджувалася в комплексі фахових дисциплін вокально-хорового, методичного спрямування та в процесі педагогічної практики. З цією метою в здобувачів формувалось умотивовано-позитивне ставлення до набуття художньо-пізнавальної компетентності, а також пропонувався комплекс завдань на самостійну інтеграцію й творче переосмислення досвіду на засадах поєднання традиційних методів та інноваційних технологій. Серед останніх – хмарні технології, проектний метод, дистанційні способи комунікації, створення бази даних «Кращі співаки», «Майстер-класи з музичного виконавства», рольові ігри: «кастинг», «караоке», диспути, підготовка відеопрезентацій та їх демонстрація на «квазі-уроках» і в процесі педагогічної практики.

Отримані під час впровадження методики, розробленої Чжу Юньжуй, результати довели їх ефективність і перспективність подальшого використання в освітньому процесі. Результати впровадження обговорено й затверджено на засіданні кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування (протокол № 9 від 21 квітня 2021 р.)

Декан факультету мистецтв

В.І. Федоришин

Проректор з наукової роботи

Г.М. Торбін

