

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

ПЕН ЮЙ

УДК 378.011.3-051:784

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

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

_____ Пен Юй

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

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Пен Юй. Методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу. – 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 запропоновано нове розв’язання проблеми формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь. Актуалізовано проблему здатності здобувачів освітнього ступеня магістр до оволодіння творчими вміннями та їх застосування в майбутній вокально-фаховій діяльності.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь.

Об’єкт дослідження – підготовка майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу в процесі здобуття вищої музично-педагогічної освіти.

У першому розділі роботи – «**Теоретичні засади формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу**» – здійснено аналіз науково-педагогічної літератури з визначення сутності поняття «творчі вміння» та специфіки їх прояву в мистецькій галузі, зокрема – у процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу вищої школи.

Узагальнення даних філософії, загальної та музичної психології, мистецько-педагогічної літератури дозволило окреслити різновиди творчих проявів особистості – інтуїтивно-спонтанний і конструктивно-креативний,

ідеальний – духовний і матеріальний – практичний, а також своєрідність прояву творчих умінь у побутовій, науковій та художній сферах.

Визначено сутність поняття «творчість», під яким розуміється складний і багатогранний вид діяльності, наслідками якого стають нові матеріальні або духовні цінності загально-суспільного і суб'єктно-персонального значення; тим самим акцентується, що включення особистості в творчу діяльність впливає як на становлення особистісних рис суб'єкта творчої діяльності, так і на його соціокультурне оточення та, в певній мірі, на загальнолюдські цивілізаційні процеси.

Розглянуто сутність поняття «творчі уміння», під яким розуміється здатність особистості до успішного створення нових духовних або матеріальних продуктів своєрідними й оригінальними способами, що ґрунтуються на вільному володінні знаннями й навичками, креативністю і гнучкістю мислення в поєднанні з розвинутою інтуїцією, активністю уявлення й фантазії.

Уточнено уявлення щодо поняття «творчий розвиток особистості», під яким розуміється її здатність (жага, нестримна потреба) до постійного самовдосконалення своїх властивостей і дій, інтенція до винаходу власних, своєрідних й оригінальних способів діяльності, відкритість до інноваційно-перетворювальних процесів, здатність до комбінування відомих або винаходу нових рішень.

Особливу увагу надано питанням психологічної природи творчого процесу та якості його прояву в залежності від потребово-мотиваційних і ціннісних орієнтацій особистості, типу її нервової системи, темпераменту, психологічно-енергетичних ресурсів, інтенсивності духовного життя, включення в активні й різноманітні форми творчої діяльності.

Приділено увагу уточненню сутності понять: навички й уміння. Акцентується, що в уміннях імпліцитно, в «знятому виді» містяться навички й знання; натомість творчі уміння не зводяться до них і проявляються у здатності особистості до їх гнучкого й варіативного застосування, відповідно ситуативним завданням і власним можливостям. Набуття цієї здатності означає перехід

суб'єкта діяльності на більш високий рівень оволодіння накопиченими знаннями і навичками: їх поєднання з активною мисленнєвою діяльністю і творчою фантазією сприяє формуванню узагальнених уявлень, ідеальних образів, оволодінню здатністю до прогнозування, планування фахової діяльності, генерування нових ідей і винаходу способів їх реалізації.

Схарактеризовано особливості прояву творчості в діяльності художнього типу, зумовлені специфікою мистецтва як способом відображення об'єктивної реальності в почуттєво-інтелектуальній свідомості особистості та в створених нею унікальних художніх феноменах.

Розглянуто специфіку діяльності викладача вокалу, який має справу з художніми явищами, світом суб'єктивних почуттів, переживань, уявлень, із розмаїттям практичних дій умовно-рефлекторного та усвідомленого й алгоритмованого характеру, їх поєднанням з активним включенням власної художньої уяви й інтуїції.

Творчі вміння викладача вокалу охоплюють його здатність до особистісного й глибокого проникнення в сутність художнього замислу авторів вокальних творів та їх інтерпретації у виконавській, вербально-педагогічній і просвітницькій діяльності, до оволодіння методологічними й методичними засадами удосконалення вокально-виконавської підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва та їх варіативного застосування з врахуванням індивідуальних особливостей своїх вихованців, удосконалення власної фахової майстерності за рахунок освоєння актуальних науково-методичних здобутків та інформаційно-комунікативних засобів вокальної освіти, генерування власних методичних ідей та їх апробації в практичній діяльності.

Обґрунтовано структуру формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу в єдності мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного та фахово-діяльнісного компонентів.

У другому розділі роботи – «Теоретико-методичне забезпечення формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу» – обґрунтовано модель

методики формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу, яка містить висвітлення методологічних підходів, педагогічних принципів, педагогічних умов і методів формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь.

Методологічним підґрунтями дослідження визначено особистісно-персоналізований, герменевтичний і праксеологічний підходи. Особистісно-персоналізований підхід обрано з врахуванням того, що його реалізація забезпечує формування у викладача готовності сприймати свого вихованця як особистість, перетворювати процес навчання на спільну діяльність, наповнену художнім сенсом, на прояв ним власної індивідуальності, що дозволяє передати своїм вихованцям частинку свого таланту, надихати їх на шляху професійного розвитку й реалізації своїх творчих можливостей і досягнення визнання в соціумі.

Відзначено, що особистісно-персоналізований підхід має реалізуватися на засадах таких принципів, як студентоцентровано-творче спрямування вокально-освітнього процесу; особистісно-психологічна підтримка творчих проявів здобувачів; принцип компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь, а також принцип емерджентності, який розуміється як системний прояв творчої синергії учасників вокально-освітнього процесу, в результаті чого досягаються нові, більш високі результати в підготовці здобувачів до майбутньої фахової діяльності. Акцентовано, що цей ефект в художньо-творчому процесі виникає завдяки постійному творчо-пошуковому діалогу обох учасників освітнього процесу, «зараженні емоціями» та сумісному творчому натхненні, які стають джерелом яскравих емоційно-художніх проявів майбутнього фахівця, зльоту його фантазії, утворенню художніх асоціацій та породженню ідеальних музично-образних уявлень як еталону в реалізації творчих навичок у вокально-виконавському результаті.

Обрання методологічним підґрунтям дослідження герменевтичного підходу зумовлене тим, що одним із провідних напрямків формування творчих умінь майбутнього викладача вокалу є інтерпретація репертуару в різноманітних формах фахової діяльності – аналітико-пізнавальній, вокально-інтерпретаційній, педагогічно-спонукальній.

Важливими для реалізації герменевтичного підходу визнано впровадження принципів свідомого дотримання настанов концепції «герменевтичного кола» у вокально-освітньому процесі, який має спрямовувати увагу викладача на формування в магістрантів-вокалістів уявлення щодо необхідності постійно поглиблювати свої уявлення щодо художнього сенсу вокального твору, удосконалення навичок цілісного та диференційовано-вибіркового аналізу, постійного осмислення й збагачення особисто-унікального інваріанту інтерпретації свого репертуару, винаходу засобів його утілення у власній художньо-виконавській, педагогічно-спонукальній і вербально-просвітницькій практиці, а також принцип поетапного ускладнення систематизованих завдань герменевтичного спрямування.

Праксеологічний підхід дозволяє спрямовувати увагу викладача на застосування та засвоєння майбутніми фахівцями потрібних для їхньої фахової діяльності методів і технологій самостійної пошуково-творчої діяльності, набуття здатності до проектування, самоорганізації своєї професійної підготовки та удосконалення творчих умінь впродовж усього життєвого шляху.

Принципами впровадження настановних ідей праксеологічного підходу визначено: відповідність змісту формувально-творчого процесу вимогам сучасної практики викладання вокалу та його особистісно-прагматичної доцільності як передумови всебічної й гармонічної підготовки майбутніх викладачів вокалу до зазначених видів навчально-творчої діяльності, а також принцип міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь.

У розділі обґрунтовано педагогічні умови формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу, а саме: забезпечення комфортно-творчого середовища у вокально-освітньому процесі; гармонізації інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчих умінь; актуалізації пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

Забезпечення комфортно-творчого середовища у вокально-освітньому процесі пов'язується з відповідністю змісту, форм і методів вокальної освіти меті навчання, дотриманням стилю спілкування й викладання, сприятливого для всебічного розвитку художньо-творчих здібностей і особистісних властивостей майбутніх фахівців, формування в них настанови на самовияв потенційних можливостей і психологічної готовності до оволодіння різноманітним форм творчої діяльності, потрібних викладачу вокалу.

З метою забезпечення цілеспрямованої гармонізації інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування майбутніми викладачами вокалу творчих умінь (друга педагогічна умова), визначено спільність та розбіжність у близьких за значенням поняттях креативності й творчої інтуїції, проаналізовано у співвідношення логічного й інтуїтивного у творчій діяльності та розглянуто способи досягнення їх інтегрованості й паритету в діяльності викладача вокалу вищої школи.

В обґрунтуванні третьої педагогічної умови враховувалось, що готовність до упередження педагогічних помилок, тобто – до їх пропедевтики дозволяє уникнути типових для викладачів–початківців недоліків у вокальному розвитку студентів. Відзначається, що набуття пропедевтичної компетентності потребує значного обсягу фундаментальних, узагальнено-фахових знань, аналізу типових для багатьох викладачів-початківців помилок, сформованості педагогічно-рефлексивної свідомості, здатності до самоаналізу й усвідомлення власного «вокально-фонаційного» відчуття як важливої засади встановлення міри доцільності/шкідливості застосованих інноваційних приймів і методів формування співацьких навичок, володіння навичками діагностики й аналізу отриманих результатів.

У третьому розділі роботи – «Дослідно-експериментальна робота з формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь» – представлено критеріально-діагностичний апарат. Для вимірювання рівнів сформованості творчих умінь за мотиваційно-творчим компонентом обрано творчомобілізаційний критерій з показниками: ступінь умотивованості до активного

самовдосконалення особистісно-творчих якостей; міра активності й інтенсивності прояву творчої ініціативи; ступінь сформованості потреби до включення в різноманітні види творчої активності.

Другий критерій – пізнавально-пошуковий – дозволяв визначити рівні сформованості в магістрантів аналітико-герменевтичного компоненту за показниками: ступінь обізнаності в галузі історико-стилістичного становлення музичного й вокального мистецтва; міра володіння навичками цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів; міра усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення.

Рівні сформованості в здобувачів творчих умінь за виконавсько-інтерпретаційним компонентом виявлялися за виконавсько-творчим критерієм з показниками: міра здатності розробляти інтерпретаційний концепт незнайомого вокального твору; міра готовності до варіативно-виконавського трактування вокального твору; міра володіння вокально-продуктивними формами діяльності.

Критерієм оцінювання рівнів сформованості науково-методичного компоненту творчих умінь було обрано методико-креативний критерій з показниками: здатність до адаптації й застосування інноваційних технологій в галузі вокальної освіти; здатність до висування гіпотез щодо формування фонаційно-базових навичок вокального інтонування; здатність розробляти методичні рекомендації за певною вокально-освітньою проблематикою.

Наступний компонент – фахово-діяльнісний – досліджувався за творчо-педагогічним критерієм за показниками: міра здатності до виявлення вокально-фонаційних недоліків студента і визначення способів їх вирішення; міра здатності до виявлення вокально-виконавських недоліків у втіленні художньо-образного змісту вокального репертуару і винаходу способів їх вирішення; міра готовності сприяти розкриттю виконавсько-сценічних потенцій студентів.

Зміст формувального експерименту спрямовувався на реалізацію обґрунтованих у попередніх розділах роботи педагогічних принципів, педагогічних умов і методів формування в майбутніх викладачів вокалу

обґрунтованого комплексу творчих умінь, спроваджених за трьома етапами: організаційно-мотиваційним, творчо-формувальним і творчо-компетентнісним.

На організаційно-мотиваційному етапі було проаналізовано традиційні, а також сучасні та інноваційні методики формування творчих умінь та можливості їх впровадження відповідно до діючих ОПП і навчальних планів, сформульовано мету та обґрунтовано зміст експериментальної методики, доведено її сутність до викладачів, які брали участь в експериментальній роботі, здійснено констатувальну діагностику та узагальнено її результати, які стали базисом для проведення формувально-базового етапу експерименту, проведено настановні заняття з учасниками формувального експерименту

Головними на цьому етапі стали методи переконання, непрямого впливу, стимуляції художніх почуттів під час сприйняття вокальних творів; метод «зараження» художніми емоціями і натхненням, тренінги на релаксацію та емоційно-вольову саморегуляцію; релаксацію, саморегуляцію, свідоме концентрування творчої уваги.

На другому, творчо-формувальному етапі, головна увага приділялася формуванню в здобувачів здатності виявляти особливості прояву творчої індивідуальності співаків, досвіду диференційованого й цілісного аналізу незнайомих вокальних творів, спонукання до артистично-природного поведіння під час виконання творів і досягнення відповідності між характером художньо-образного змісту та виразністю співу, постави, жестів, міміки, погляду, включення в сценічно-імпровізаційне спілкування, а також формування навичок варіювання мелодії та вокальної імпровізації. Важливим способом удосконалення узагальнених знань і вмінь студентів слугувала організація вокально-освітнього процесу на засадах міждисциплінарної та внутрішньо-предметної координації змісту фахової освіти.

На третьому, творчо-компетентнісному етапі головним завданням було спрямування студентів на самостійну творчу діяльність. Його вирішення відбувалося в процесі постановки комплексу творчих завдань виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного й педагогічно-творчого спрямування.

В їх числі – самостійна інтерпретація репертуару та визначення методів досягнення адекватної художньо-виконавської виразності; добір і розроблення вокально-інтонаційних вправ для роботи над конкретним твором; підготовка й демонстрація відео-презентацій і есе; сценічно-виконавська імпровізація; проведення фрагментів занять з вокалу та їх обговорення.

Результати порівняльного аналізу діагностичних даних констатувального і прикінцевого зрізів формувального експерименту, підтверджені методами математичної статистики, засвідчили ефективність запропонованої авторської методики з формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розкрито і науково обґрунтовано сутність феномену «творчі уміння майбутнього викладача вокалу» та його компонентну структуру в єдності мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного, фахово-діяльнісного компонентів, розроблено методичну модель, яка включає в себе наукові підходи — особистісно-персоналізований, герменевтичний, праксеологічний, педагогічні принципи – студентоцентровано-творчого спрямування вокально-освітнього процесу; особистісно-психологічної підтримки творчих проявів здобувачів; компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь; принцип емерджентності; свідомого дотримання настанов концепції «герменевтичного кола» у вокально-освітньому процесі; поетапного ускладнення систематизованих завдань герменевтичного спрямування; відповідності змісту формувально-творчого процесу вимогам сучасної практики викладання вокалу та його особистісно-прагматичної доцільності; міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь; педагогічні умови – забезпечення комфортно-творчого середовища у вокально-освітньому процесі; гармонізація інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими уміннями майбутніх викладачів вокалу; актуалізація пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

Представлено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

Уточнено сутність поняття «творчий розвиток особистості», *удосконалено* теоретичну платформу вокальної освіти шляхом розроблення типології творчих умінь викладачів вокально-фахових дисциплін.

Подальшого розвитку набула методика підготовки викладачів вокалу до фахової діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні діагностувальної методики виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу та представлених рівневих характеристиках сформованості в них творчих умінь; у доцільності застосування розробленого комплексу завдань формувально-творчого характеру в Курсі виконавської майстерності за фахом вокал, на заняттях з ансамблевого співу, на методиці викладання вокалу в закладах вищої педагогічної освіти, герменевтичному практикумі, практикумі виконавсько-педагогічної інтерпретації вокальних творів.

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

Ключові слова: викладач вокалу; творчі вміння; інтуїція, креативність, науково-методична творчість

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Пен Юй (2020). Типологія творчих умінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (131). Одеса, 174-178. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-22>

2. Пен Юй (2020). Творчі уміння викладача вокалу та методика діагностики рівнів їх сформованості в магістрантів педагогічного університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* № 72, Т.2., Запоріжжя, 91-95. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-2>
3. Кьон Н.Г, Пен Юй (2021). Methodological approaches to the formation of future vocal teachers' creative skills (Методологічні засади формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, №4 (108), 418-427. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-2.18>

Стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні

4. Peng Yu. (2021). Formation of creative skills of prospective voice instructors in the process of cognitive-interpretive activity. (Формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу в процесі пізнавально-інтерпретаційної діяльності). *Kelm knowledge • education • law • management nauka • oświata • prawo • zarządzanie* № 3 (39) vol. 2. 10-15.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Кьон Н., Пен, Юй (2018). Впровадження інтегративного підходу в процес підготовки майбутніх вчителів музики до фахової діяльності. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів*. (Одеса, 12-13 жовтня) ПНПУ імені К.Д.Ушинського 55-56.
6. Пен Юй, Лі Цзясінь (2019). Специфіка формування творчих навичок у майбутніх викладачів вокалу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 60-63.

7. Пен Юй (2020). Специфіка формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахово-творчої компетентності в процесі вокальної підготовки. *Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Професійна компетентність учителя нової української школи: формування, розвиток та удосконалення».* (Тернопіль, 22 травня 2020 року). Тернопіль. 116-118.

SUMMARY

Yu Peng. Methods of forming creative abilities in future vocal teachers. Manuscript Copyright.

Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the speciality 014 Secondary education (Music art). State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2022.

Summary content

The study presents a theoretical substantiation and proposes a new solution to the problem of forming creative abilities in future vocal teachers. The research actualizes the issue of the master degree students’ ability to acquire creative abilities and apply them in future vocal and professional activity.

The aim of the research is to scientifically substantiate and experimentally test methods of forming creative abilities in future vocal teachers.

The object of the research is training future vocal teachers for professional activity.

The subject of the research is the methods of forming creative abilities of future vocal teachers in the course of obtaining higher musical and pedagogical education.

The first chapter of the work – “Theoretical principles of forming creative abilities in future vocal teachers” presents the analysis of the scientific and pedagogical literature aimed at determining the essence of the concept of “creative abilities” and the specifics of their manifestation in the arts, in particular – in training future vocal teachers for high school.

Generalization of the data of philosophy, general and musical psychology, art and pedagogical literature allowed to outline the types of creative manifestations of personality – intuitive and spontaneous, constructive and creative, ideal – spiritual and material – practical, as well as the originality of creative abilities in everyday, scientific and artistic spheres.

The essence of the concept of “creativity” was defined as a complex and multifaceted type of activity, the consequences of which are new material or spiritual values of general social or subject and personal significance; thus, it was emphasized that the inclusion of the individual in creative activity affects both the formation of personal characteristics of the subject of creative activity, and their socio-cultural environment and, to some extent, the universal civilizational processes.

The essence of the concept of “creative abilities” was defined as the ability of the individual to successfully create new spiritual or material products in unique and original ways, based on fluent possession of knowledge and skills, creativity and flexibility of thinking combined with developed intuition, active imagination and fantasy.

The concept of “creative development of personality” was clarified as personality’s ability (longing, uncontrollable need) to constantly self-improve one’s properties and actions, based on the intention to invent their own, unique and original ways of working, openness to innovation and transformation processes, the ability to combine known or invent new solutions.

Particular attention is paid to the psychological nature of the creative process and the quality of its manifestation depending on the need-based, motivational and value orientations of the individual, such as his nervous system, temperament, psychic energy resources, intensity of spiritual life and inclusion in active and diverse forms of creative activity.

Attention was paid to clarifying the essence of the concepts: skills and abilities. It was emphasized that abilities implicitly, in the “removed form” contain skills and knowledge; instead, creative abilities are not limited to them and are manifested in the individual’s ability to apply them flexibly and variably, according to situational tasks

and their own capabilities. Acquiring this ability means the transition of the subject to a higher level of mastery of accumulated knowledge and skills: their combination with active thinking and creative imagination contributes to the formation of generalized ideas, ideal images, mastering the ability to predict, plan professional activity, generate new ideas and ways to implement them.

The peculiarities of manifesting creativity in the activity of artistic type are conditioned by the specifics of art as a way of reflecting objective reality in the sensory and intellectual consciousness of the individual and the unique artistic phenomena created by him, developed by artistic intuition.

The specifics of the vocal teacher's work dealing with artistic phenomena, the world of subjective feelings, experiences, ideas and a variety of practical actions of conditioned and reflexive, conscious and algorithmically formed nature were considered.

The specifics of manifesting creative abilities in the activity of future vocal teachers were outlined; they were characterized as students' ability to personally-perceived and varied interpretation of musical art phenomena, their performing and pedagogical interpretation, generation of own, scientifically substantiated vocal and practical ideas and their introduction into pedagogical reality and individual characteristics of participants in the educational process.

The structure of forming creative abilities of future vocal teachers in the unity of motivational and need-based, analytical and hermeneutical, performing and interpretive, scientific and methodical, experimental and practical components was substantiated.

The second chapter – “Theoretical and methodological support for the formation of creative abilities in future vocal teachers” substantiates the model of methods of forming creative abilities of future vocal teachers, which contains a justification of methodological approaches, pedagogical principles, pedagogical conditions and methods of forming creative abilities in future vocal teachers.

Individually-personalized, hermeneutic and praxeological approaches were defined as methodological approaches. The personalized approach was chosen taking

into account that its implementation is aimed at forming the teacher's willingness to perceive his pupil as a person, to turn the learning process into a joint activity filled with artistic meaning to express his own individuality that allows to transfer to the pupils a part of the talent, to inspire them on a way of professional development and realization of the creative possibilities and achievement of recognition in a society. It was noted that the individually-personalized approach should be implemented on the basis of such principles as student-centred and creative direction of the vocal and educational process; compensatory and individual regulation of the content and methods of forming creative skills of future vocal teachers; psychological support of the subjects of the educational process as creative individuals.

The choice of of hermeneutic approach as a methodological basis for the study was conditioned by the fact that one of the leading areas of future vocal teachers' creative abilities is the interpretation of the repertoire in various forms of professional activity – analytical and cognitive, vocal and interpretive, pedagogical and motivational.

An important principle of the hermeneutic approach is the principle of emergence, which is understood as a systematic manifestation of creative synergy of participants in the vocal and educational process, resulting in new, higher results in training students for future professional activity. It was emphasized that this effect in the artistic and creative process arises due to the constant creative and exploratory dialogue of both participants in the educational process, “emotional infection” and joint creative inspiration, which become a source of bright emotional and artistic manifestations of the future specialist, the rise of his imagination, the formation of artistic associations and the generation of ideal musical and figurative representations as a standard in the implementation of creative abilities in the vocal and performing outcome.

The principle of awareness and implementation of the laws of the “hermeneutic circle” was also distinguished; it should direct the teacher's attention to the formation in undergraduate vocalists of the need to constantly deepen their understanding of the artistic meaning of vocal work, improving skills of holistic and differentiated and

selective analysis, constant understanding and enrichment of personal and unique invariant interpretation of their repertoire, invention of their own artistic and performing, pedagogical and motivational, verbal and educational practice.

The praxeological approach, from the point of view of research tasks, allows to direct the teacher's attention to future specialists' application and mastering of methods and technologies of independent search and creative activity, acquisition of ability to design, self-organize their professional training and improve creative abilities throughout their life.

The principles of implementing the guiding ideas of the praxeological approach were determined as follows: compliance of the content of the formative and creative process with the needs and requirements of modern vocal teaching practice; the principle of hierarchical and step-by-step complication of tasks aimed at the formation of creative abilities at the reproductive and basic, independent and initiative, creative and productive levels of manifestation.

The chapter substantiates the pedagogical conditions for forming creative abilities in future vocal teachers, namely: providing a comfortable and creative environment in the vocal and educational process; harmonization of intuitively holistic and consciously algorithmic vectors of mastering creative abilities by future vocal teachers; actualization of propaedeutic and approbation, pedagogical and practical orientation of the process of forming creative abilities in future vocal teachers.

Providing a comfortable and creative environment in the vocal and educational process is associated with compliance with the content, forms and methods of vocal education goals, adherence to the style of communication and teaching, conducive for the comprehensive development of artistic abilities and personal qualities of future specialists, formation in them of the orientation to independent search for potential opportunities and psychological readiness to master the variety of forms of creative activity required by the vocal teacher.

In order to ensure purposeful harmonization of intuitively holistic and consciously algorithmic vectors of future vocal teachers' mastering of the creative abilities (second pedagogical condition), the commonalities and differences in similar

concepts of creativity and creative intuition were identified, the ratio of logical and intuitive in creative activity was analyzed and the ways of achieving their integration and parity in the activity of a high school vocal teacher were considered.

In the substantiation of the third pedagogical condition it was taken into account that the readiness to prevent pedagogical mistakes, that is to their propaedeutics, allows to avoid typical for beginning teachers shortcomings in the vocal development of students. It was noted that the acquisition of propaedeutic competence requires a significant amount of fundamental, generalized professional knowledge, analysis of common mistakes for many novice teachers, the formation of pedagogical and reflexive consciousness, the ability to self-analysis and awareness of their own “vocal and phonational” sense as an important basis for establishing the degree of expediency / harmfulness of the applied innovative techniques and methods of forming singing skills.

The third chapter of the work – “Experimental work on forming creative abilities in future vocal teachers” presents the criterion and diagnostic apparatus. To measure the levels of formation of creative abilities according to the need-based and motivational component, the mobilization and creative criterion was chosen with the indicators: the degree of motivation for active self-improvement of personal and creative qualities; measure of activity and intensity of creative initiative; the degree of formation of the need for inclusion in various types of creative activity.

The second criterion – cognitive and exploratory – allowed to determine the levels of formation of analytical and hermeneutic component in master students by the indicators: the degree of awareness in the field of historical and stylistic development of music and vocal art; degree of mastering the skills of holistic and differentiated analysis of vocal works; the degree of awareness of the causal links between artistic and figurative content and ways of its vocal and performing reproduction.

The levels of formation of students’ creative abilities in the performance and interpretative component were determined by the performing and creative criterion with the indicators: the degree of ability to develop an interpretive concept of an

unfamiliar vocal work; degree of readiness for varied performing interpretation of a vocal work; degree of mastery of vocal-productive forms of activity.

The methodological and creative criterion with the following indicators was chosen as a criterion for assessing the levels of formation of the scientific and methodological component of creative abilities: ability to adapt and apply innovative technologies in the field of vocal education; ability to hypothesize the formation of basic phonation skills of vocal intoning; ability to develop methodological recommendations on certain vocal and educational issues.

The following component – professional and activity-based – was studied by the creative and competence criteria and the indicators: the degree of ability to identify vocal and phonation deficiencies of the student and determine ways to solve them; the degree of ability to identify vocal and performing shortcomings in the embodiment of artistic and figurative content of the vocal repertoire and the invention of ways to solve them; a degree of readiness to promote the discovery of performing and stage potentials of students.

The content of the formative experiment was aimed at implementing the pedagogical principles, pedagogical conditions and methods of forming in future vocal teachers of the grounded complex of creative abilities, implemented in three stages: organizational and motivational, formative and basic, creative and productive.

At the organizational and motivational stage the author analyzed traditional, modern and innovative methods of forming creative abilities and the possibility of their implementation in accordance with current educational programs and curricula; set the aim and content of experimental methods, explained their essence to teachers who participated in experimental work, carried out the summative diagnostics and generalized its results which became a basis for carrying out a formative and basic stage of the experiment.

The main methods of work with the participants of the formative experiment were persuasion, indirect influence, stimulation of artistic feelings during the perception of vocal works; the method of “infection” with artistic emotions and inspiration, training

on emotional and volitional self-regulation; relaxation, self-regulation, conscious concentration of creative attention.

At the second, *formative and basic stage*, the main attention was paid to the formation of students' *ability to identify features of creative individuality* of singers, *experience of differentiated and holistic analysis of unfamiliar vocal works*, mastering the methods of diagnosing and self-monitoring, motivation and artistic performance, encouraging artistic and natural behavior during the performance of works and achieving correspondence between the nature of artistic content and expressiveness of singing, posture, gestures, facial expressions, looks, inclusion in stage-improvisational communication, as well as skills of varying melody and vocal improvisation. An important way to improve the generalized knowledge and skills of students was the organization of the vocal and educational process on the basis of interdisciplinary and intra-subject coordination.

At the third, *creative and resultative stage*, the main task was to direct students to independent creative activity. Its solution took place in the process of setting a complex of creative tasks of performing and interpretive, scientific and methodical, creative and pedagogical direction and activity. Among them there are: independent interpretation of the repertoire and *determination of methods of achieving adequate artistic and performing expression*; selection and development of vocal and intonation exercises to work on a specific piece of music; preparation and demonstration of video presentations and essays; stage and performance improvisation; vocal and creative competitions.

The results of the comparative analysis of diagnostic data of the summative and final sections of the formative experiment, confirmed by the methods of mathematical statistics, testified to the effectiveness of the proposed author's methods by Peng Yu on forming future teachers' vocal creative abilities.

The scientific novelty of the research is that for the first time the essence of the phenomenon "creative abilities of the future vocal teacher" and its component structure in the unity of need-based and motivational, analytical and hermeneutic, performing and interpretative, scientific and methodical, professional and activity-oriented

components was substantiated; the methodical model was developed, it included scientific approaches – individually-personalized, hermeneutic, praxeological, pedagogical principles – the principles of student-centered and creative direction of the vocal and educational process; compensatory and individual regulation of the content and methods of forming the creative abilities of future vocal teachers; psychological support of the subjects of the educational process as creative individuals; compliance of the content of the formative and creative process with the practical needs and requirements of modern vocal teaching practice; principles of emergence; system diversity of creative tasks; hierarchical-stepwise complication of tasks for the formation of creative abilities in the reproductive and basic, independent and initiative, creative and productive direction; pedagogical conditions were determined – providing a comfortable and creative environment in the vocal and educational process; harmonization of intuitively holistic and consciously algorithmic vectors of mastering the creative abilities by future vocal teachers; actualization of propaedeutic and approbation, pedagogical and practical orientation of the process of forming creative skills of future vocal teachers.

The criteria and indicators for assessing the levels of formation of future vocal teachers' creative abilities are presented.

The essence of the concepts of “creative development of personality” is *specified*, the theoretical platform of vocal education is *improved* by developing the typology of creative skills of teachers of vocal and professional disciplines.

The methods of training vocal teachers for professional activity were further developed.

The practical significance of the research results lies in the development of diagnostic methods for identifying the levels of formation of creative abilities in future vocal teachers and the presented level characteristics of the formation of creative abilities in them; in the expediency of applying the developed set of tasks of formative and creative nature in the Course of performing mastery in vocal specialities, in classes on ensemble singing, the methods of teaching vocal in higher pedagogical education,

in hermeneutic workshop, workshop on performing and pedagogical interpretation of vocal works.

The proposed methods can be applied in the conditions of professional development of vocal teachers and in the process of self-education and self-improvement of specialists of this profile at different qualification levels.

Key words: vocal teacher; creative abilities; intuition, creativity, scientific and methodological creativity

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Yu Peng (2020). Tvorchi uminnia vykladacha vokalu ta metodyka diahnostryky rivniv ikh sformovanosti v mahistrantiv pedahohichnoho universytetu [Creative abilities of a vocal teacher and methods of diagnosing the levels of their formation in Master students of the Pedagogical University]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in high and secondary schools*, 72, Vol. 2, 91-95. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-2> [in Ukrainian].
2. Yu Peng (2020). Typolohiia tvorchykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky ta pedahohichni umovy yikh efektyvnoho formuvannia [Typology of creative abilities of future music teachers and pedagogical conditions of their effective formation]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 2 (131), 174-178. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-22> [in Ukrainian].
3. Koehn Natalya, Yu Peng (2021). Methodological approaches to the formation of future vocal teachers' creative skills. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii - Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (108), 418-427 [in English].

Articles in scientific foreign journals

4. Yu Peng (2021). Formation of creative skills of prospective voice instructors in the process of cognitive-interpretive activity. *Kelm knowledge • education • law • management nauka • oświata • pravo • zarządzanie*, 3 (39) vol. 2, 10-15.

Research works of the probation character

5. Koehn, N. & Yu, Peng (2018). Vprovadzhennia intehratyvnoho pidkhotodu v protses pidhotovky maibutnikh vchyteliv muzyky do fakhovoi diialnosti [Introduction of an integrative approach in the process of preparing future music teachers for professional activities]. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: materialy ta tezy IV Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv – Music and choreographic education in the context of cultural development of society: materials and theses of the IV International Conference of Young Scientists and Students, (Odesa, October 12-13, 2018), 55-56. [in Ukrainian].*

6. Yu, Peng & Li, Tsziasin (2019). Spetsyfika formuvannia tvorchykh navychok u maibutnikh vykladachiv vokalu [The specifics of the formation of creative skills in future vocal teachers]. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv – Music and choreographic education in the context of cultural development of society. Materials and theses of the V International Conference of Young Scientists and Students (Odesa, October 17-18, 2019), (vol. 2), 60-63 [in Ukrainian].*

7. Yu, Peng (2020). Spetsyfika formuvannia v maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva fakhovo-tvorchoi kompetentnosti v protsesi vokalnoi pidhotovky [The specifics of the formation of future music teachers' professional and creative competence in the process of vocal training]. *Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia «Profesiina kompetentnist uchytelia novoi ukrainskoi shkoly:*

formuvannia, rozvytok ta udoskonalennia», 22 travnia 2020 roku – International scientific and practical Internet conference “Professional competence of teachers of the new Ukrainian school: formation, development and improvement”. (Ternopil, May 22, 2020), 116-118 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ВСТУП	27
-------------	----

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1. Сутність феномену «творчі уміння» та специфіка їх прояву в мистецько-педагогічній діяльності	36
1.2. Структура творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.....	51
Висновки до першого розділу	70

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

2.1. Наукові підходи й педагогічні принципи розбудови методики формування у майбутніх викладачів вокалу творчих умінь.....	73
2.2. Педагогічні умови формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу та методи їх реалізації у вокально-освітньому процесі.....	96
Висновки до другого розділу.....	117

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ТВОРЧИХ УМІНЬ

3.1. Діагностика рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь	119
3.2. Зміст експериментальної роботи з формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу	151
3.3. Порівняльний аналіз та інтерпретація результатів констатувального і прикінцевого діагностичних зрізів	175
Висновки до третього розділу	188

ВИСНОВКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	195
ДОДАТКИ	222

ВСТУП

Актуальність дослідження. Стрімке збагачення можливостей пізнавальної і перетворювальної діяльності, що розкриваються перед сучасним людством завдяки можливостям мережі Інтернет, яка охопила весь сучасний світ і значно полегшила доступ до інформаційного простору, стрімка комп'ютеризація суспільства, збагачення міжнародних наукових контактів суттєво підвищили вимоги суспільства до якості підготовки фахівців нової генерації. Висока ймовірність виникнення «нестандартних» ситуацій у соціальній, зокрема – педагогічній сфері потребувала зміни парадигмальних орієнтирів, акцентів у способах засвоєння, передачі й подальшого розвитку змісту освіти, зокрема – набуття творчого ставлення до виконання професійних обов'язків, здатності до пошуково-інтелектуальної й художньо-творчої діяльності, сприйняття новітніх ідей, їх адаптування й органічного «вбудовування» у власну педагогічну систему й реалізацію творчого потенціалу.

У державних документах України акцентується на необхідності готувати фахівців нової генерації до самостійної й творчої діяльності, здатних до нестандартного мислення й спрямовування своєї активності на збагачення духовних здобутків нації, країни, розширення творчих контактів у сучасному світовому просторі. У Національній доктрині розвитку освіти України важливості суттєва увага приділяється підготовці сучасної молоді до самостійної й творчої діяльності, формуванню в них творчої компетентності, удосконаленню особистісних властивостей, стимуляції здатності до нестандартного мислення й творчої самореалізації.

У зв'язку з цим суспільство висуває принципово нові вимоги до підготовки викладацького корпусу, адже виховання школярів як майбутніх творців, на думку К.Д. Ушинського, може здійснювати виключно педагог, який сам є зрілою, творчою особистістю. Тому дедалі все більш актуальними стають вимоги – набуття викладачами нових генерацій всебічної підготовки до діяльності в

сучасному мінливому світі, здатності творчо підходити до удосконалення педагогічного процесу.

Наразі суттєво підвищуються і вимоги до викладачів мистецьких дисциплін у педагогічних університетах, зокрема – і в галузі вокальної освіти: їхнє професійне завданням сьогодні не обмежується формуванням у студентів здатності до вокального виконавства: не менш важливим є питання розвитку їх як творчих музикантів і майбутніх учителів, озброєних здобутками сучасної педагогічної науки й практики, новітніми педагогічними технологіями.

Питання педагогічної творчості висвітлено в працях І. Дичківської, І. Зязюна, З. Левчук, Л. Масол, Я. Пономарьова, С. Сисоевої, які підкресливали значущість розкриття творчого потенціалу кожного педагога як передумову ефективності навчального процесу. Особливості формування творчих умінь майбутніх учителів мистецьких дисциплін у педагогічних навчальних закладах освіти досліджували Н. Гузій, Л. Василенко, А. Козир, О. Михайличенко, О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалка, Р. Рудницька та ін., пов'язуючи їх з розвитком у майбутніх фахівців творчої уяви, художньо-образного мислення, ініціативності, художніх асоціацій, індивідуально-ціннісного ставлення до мистецьких феноменів.

Проблемам вокально-виконавської творчості приділили увагу Н. Гребенюк, І. Барановська, Т. Жигінас, В. Доронюк, Т. Лимарева та ін., здатності до вербальної інтерпретації вокальних творів, творчого моделювання їх музично-образної драматургії, прояву виконавського і педагогічного артистизму – Ван Чень, Лю Кешуан, О. Стахевич, Р. Сладкопєвєць та ін. У працях Б. Іосифа, У. Деміра, Н. Кьон і В. Мельниченка та ін., висвітлено методику формування творчо-продуктивних умінь, які реалізуються в імпровізації, доборі акомпанементу до мелодії, її варіюванні й вокально-ансамблевому аранжуванні, володіння якими потребує багатофункціональна діяльність сучасних учителів музичного мистецтва, керівників вокальних та вокально-хорових гуртків. Активно висвітлюються в наукових доробках і засоби впровадження у мистецько-освітній процес інноваційних – інформаційно-

комунікативних, аудіально-цифрових, комп'ютерних, хмарних технологій (Л. Варнавська, Г. Заровська, У. Демір, Лю Цзя, Е. Тазутдінова та ін.).

Натомість питання формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу як цілісного феномену на цей час не ставали об'єктом дослідження, що пояснює наявність суперечностей:

– між потужними здобутками в галузі психології й педагогіки щодо розкриття творчого потенціалу педагогів вищої школи і недостатньою увагою до теоретико-методичних засад формування творчих умінь майбутніх викладачів мистецьких дисциплін;

– між розробленістю методики підготовки викладачів вокалу закладів вищої музично-педагогічної освіти, та відсутністю методики формування в них творчих умінь у процесі вокально-фахової підготовки;

– між зростаючою соціокультурною потребою в підготовці викладачів, спроможних готувати майбутніх шкільних учителів як творчих особистостей, та відсутністю розроблених методів і організаційних форм їхньої методико-практичної підготовки до вирішення означеного завдання в процесі вокальної підготовки.

Наявність означених суперечностей свідчить про актуальність досліджуваної теми «Методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу».

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 № 6 від 25 січня 2018 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь.

Для досягнення зазначеної мети було поставлено такі завдання:

1. Визначити сутність феномену «творчі уміння» та специфіку його прояву в діяльності викладачів вокалу музично-педагогічних закладів вищої освіти.
2. Обґрунтувати структуру і методику формування творчих умінь майбутніх викладачів і вокалу.
3. Розробити діагностичний апарат для виявлення рівнів сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу та здійснити на його засадах констатувальний діагностичний зріз.
4. Розробити та апробувати експериментальну методику формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу й інтерпретувати отримані результати.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу в процесі здобуття вищої музично-педагогічної освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення в галузі філософії освіти й теорії педагогіки (М. Каган, В. Кремінь, А. Сбруєва, С. Сисоєва та ін.); психології творчості (І. Зязюн, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, Б. Теплов, С. Рубінштейн та ін.), методологічні та психолого-педагогічні засади організації мистецько-освітнього процесу в закладах вищої школі (Л. Масол, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Рудницька, О. Реброва та ін.); дослідження в галузі підготовки магістрантів до вокально-педагогічної діяльності (В. Антонюк, І. Барановська, Н. Кьон, Т. Тоцька, О. Стріхар, О. Стахевич та ін.), залучення педагогів-вокалістів

до творчої діяльності (Ван Чень, Л. Василенко, О. Гавриленко, Н. Гребенюк, Лі Чуньпен, Хань Юйцень, Чень Люсін та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* – контент-аналіз наукових джерел – з метою обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження; аналіз та узагальнення концептуальних положень у галузі музичної психології, педагогіки вищої школи, методики підготовки майбутніх викладачів вокалу – для визначення сутності поняття «творчі уміння» та специфіки їх прояву у вокально-педагогічній діяльності, обґрунтування наукових підходів і принципів, а також педагогічних умов формування в магістрантів творчих умінь; виокремлення структурних компонентів формувального процесу, критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості в магістрантів творчих умінь; прогнозування і моделювання – для обґрунтування моделі методики формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу; *емпіричні* – включене спостереження, тестування, анкетування, узагальнення оцінок незалежних експертів, інтерв'ю, опитування; педагогічний *експеримент* – для апробації, впровадження та перевірки ефективності розробленої методики формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу; *статистичні* методи – для обробки отриманих у процесі експериментальної частини дослідження результатів і доведення статистичної вартісності отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розкрито і науково обґрунтовано сутність феномену «творчі уміння майбутнього викладача вокалу» та його компонентну структуру в єдності мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного, фахово-діяльнісного компонентів; розроблено методичну модель, яка включає в себе наукові підходи – особистісно-персоналізований, герменевтичний, праксеологічний; педагогічні принципи – студентоцентровано-творчого спрямування вокально-освітнього процесу; особистісно-психологічної підтримки творчих проявів здобувачів; компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь; принцип емерджентності; свідомого дотримання настанов концепції «герменевтичного кола» у вокально-

освітньому процесі, поетапного ускладнення систематизованих завдань герменевтичного спрямування; відповідності змісту формуально-творчого процесу вимогам сучасної практики викладання вокалу та його особистісно-прагматичної доцільності; міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь; педагогічні умови – забезпечення психологічно-комфортного освітнього середовища; спонукання до оволодіння магістрантів творчими вміннями на засадах органічної інтеграції інтуїтивно-цілісного та усвідомлено-алгоритмованого засобів їх формування; надання процесу формування творчих умінь пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості.

Представлено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу: *творчо-мобілізаційний критерій* з показниками: ступінь умотивованості до активного самовдосконалення особистісно-творчих якостей; міра активності й інтенсивності прояву творчої ініціативи; ступінь сформованості потреби до включення в різноманітні види творчої активності; *пізнавально-пошуковий критерій* з показниками: ступінь обізнаності в галузі історико-стилістичного становлення музичного й вокального мистецтва; міра володіння навичками цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів; міра усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення; *виконавсько-творчий критерій* з показниками: міра здатності розробляти інтерпретаційний концепт незнайомого вокального твору; міра готовності до варіативно-виконавського трактування вокального твору; міра володіння вокально-продуктивними формами діяльності; *методико-креативний критерій* з показниками: здатність до адаптації й застосування інноваційних технологій в галузі вокальної освіти; здатність до висування гіпотез щодо формування фонаційно-базових навичок вокального інтонування; здатність розробляти методичні рекомендації за певною вокально-освітньою проблематикою; *творчо-педагогічний* – з показниками: міра здатності до виявлення вокально-фонаційних недоліків студента і визначення способів їх

вирішення; міра здатності до виявлення вокально-виконавських недоліків у втіленні художньо-образного змісту вокального репертуару і винаходу способів їх вирішення; міра готовності сприяти розкриттю виконавсько-сценічних потенцій студентів.

Уточнено сутність поняття «творчий розвиток особистості», під яким розуміється процес постійного самовдосконалення властивостей і дій, здатність до комбінування відомих або винаходу нових рішень, збудником яких є інтенція до винаходу своєрідних й оригінальних способів діяльності, нестримна потреба до самореалізації, відкритість до інноваційно-перетворювальних процесів.

Удосконалено теоретичну платформу вокальної освіти шляхом розроблення типології творчих умінь викладачів вокально-фахових дисциплін.

Подальшого розвитку набула методика підготовки викладачів вокалу до фахової діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні діагностувальної методики виявлення рівнів сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу; застосуванні на заняттях з Курсу виконавської майстерності, Ансамблевого музикування, вокально-методичних дисциплінах методів і технологій формування в них комплексу творчих умінь на самостійний аналіз та інтерпретацію вокальних творів, розроблення вокально-методичних і презентаційних матеріалів, оволодіння здатністю до вокальної імпровізації; створення інтонаційних вправ та аранжування пісенного матеріалу.

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, добором діагностичних методів, які відповідають 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** (акт про впровадження Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського від 05.10.2021, №2079/24/1); Миколаївського національного педагогічного університету імені В. О.Сухомлинського (акт про впровадження від 17.11.2021, № 01-12/01/25.3/1416), Сумського Державного педагогічного університету імені А. Макаренка (акт про впровадження від 12.11.2021, № 3629).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дисертації обговорено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (2018, 2019, Одеса), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (2019, Київ), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (2019, Суми), «Професійна компетентність учителя нової української школи: формування, розвиток та удосконалення» (2020, Тернопіль), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри» (Суми, 2020), на Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (Кривий Ріг, 2017), «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, 2019).

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» (2017-2021 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 7 публікаціях, з яких 3 статті у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 3 – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає в доведенні значущості герменевтичного та праксеологічного підходів у

процесі формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь [3], обґрунтуванні методів реалізації інтеграційних процесів [5] та висвітленні питань специфіки прояву творчих навичок у магістрантів-вокалістів [6].

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (295 найменувань, із них 20 – іноземними мовами) та 9 додатків на 12 сторінках. Робота містить 16 таблиць, 4 рисунки, що обіймають 2 сторінки основного тексту. Загальний обсяг роботи – 240 сторінок, з яких основного тексту – 177 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1. Сутність феномену «творчі уміння» та специфіка його прояву в мистецько-педагогічній діяльності

Сучасний цивілізаційний процес характеризується інформаційним вибухом, швидким оновленням технологій та інформаційно-комунікативних, зокрема – дистанційних засобів організації освітнього процесу, стрімкою комп'ютеризацією, цифровізацією освітнього процесів. За влучним визначенням А. Сбруєвої, зовнішнє середовище, в якому відбувається діяльність ВНЗ та його внутрішній ландшафт «...усе більшою мірою набувають ознак змінності, турбулентності, непередбачуваності» [206, с. 12].

Зазначені особливості сьогодення суттєво збільшили кількість «нестандартності» ситуацій, а з цим – і посилили міру вірогідності можливостей їх успішного врахування, що потребує від фахівців здатності адаптуватися до інноваційних тенденцій і процесів, гнучкого мислення, творчої винахідливості, фантазії й наполегливості у пошуку нових способів вирішення актуальних завдань, готовності до постійного самовдосконалення у своєму професійному розвитку.

Розглядаючи проблеми, пов'язані з формуванням творчих умінь, уточнимо сутність поняття «творчість» та уявлення щодо специфіки творчої діяльності й творчого розвитку особистості.

Звернення до витоків європейської цивілізації свідчить, що одним із перших застосував теоретичне поняття творчості давньогрецький філософ Платон, який надавав йому універсального характеру, визначаючи, що всякий перехід з небуття в буття вже є творчістю. Однак конкретний прояв творчості мислитель пов'язував у першу чергу із феноменами мистецтва й ремесла, називаючи саме тих, хто витворив певний продукт, творцями [182].

В епоху Просвітництва, пронизаного раціоналізмом, вірою в розум як основу досконалості людства, творчість трактується як здатність до створення певних комбінацій із існуючих елементів, тому саме здатність людини до уявлення й комбінаторики вважається основою творчої діяльності (Ф. Бекон, Дж. Локк, Д. Юм та ін.). З цього погляду поняття творчості наближається до його розуміння як здатності до винахідництва, дотичного самим різноманітним видам діяльності [187].

Саме з цього часу, на думку французького філософа Гастона Башлара, починається системне формування наукового знання, перехід від «донаукового стану», який обіймає період від класичної античності до XVII-XVIII століть та досягнення на початку XX століття «стану нового наукового духу» [276]. Останній період пов'язується із зростанням ролі наукового пізнання та його усвідомлення як вищої форми творчого прояву, а з цим – і формування специфічної галузі досліджень, присвячених науковій творчості. Її сутність розуміється як виявлення закономірностей і специфічних рис у розвитку творчості у всьому багатстві її прояву, в пошуку й знаходженні зв'язків і відносин між різними формами прояву, спрямованого на створення «специфічного типу знання – системного знання» [276, с. 265].

Отже, з розвитком цивілізаційних процесів збагачуються й ускладнюються різновиди творчої діяльності та відповідним чином збагачуються способи підготовки до неї фахівців нових генерацій. Змінюються і уявлення щодо сутності поняття творчості та специфіки її прояву в різних сферах людської активності.

Визначення сутності поняття «творчість» та його природи розглядалось багатьма науковцями, серед яких – В. Ананьєв [3], Л. Виготський [42], В. Моляко [151], Я. Пономарьов [186], К. Роджерс [201], С. Рубінштейн [202], Б. Теплов [233], К. Юнг [269] та багато ін.

У найбільш загальному сенсі в їхніх працях та довідковій літературі творчість визначається як складний і багатогранний феномен, який охоплює діяльнісний процес та його продукт, реалізований в якісно нових матеріальних і

духовних цінностях, який набуває суб'єктно-особистісної та загально-суспільної значущості і тим самим впливає на соціокультурне середовище, а в цілому – в певній мірі – і на стан цивілізаційних процесів.

Науковці також зазначають, що поняття «творчість» стосується як діяльності особистості, і створених нею цінностей, «...які з фактів її персональної долі стають фактами культури» (О. Турнініна [238, с. 4.]). Отже, творчість як культурно-історичне явище має розглядатися в особистісному і процесуальному аспектах і стосуватися дослідження питань, пов'язаних з готовністю індивіда до її здійснення, тобто належного творчого розвитку.

Значущість *творчого розвитку особистості* М. Гончаренко пояснює тим, що «...у людини немає благороднішого заняття, яке б виправдовувало її існування на землі, підтверджувало б високе звання людини, давало б їй глибоку й істинну насолоду від ранньої юності до похилої старості, ніж творчість» [49, 218].

Виходячи з цього, під творчим розвитком особистості будемо розуміти її здатність до успішної діяльності, реалізованої новими, своєрідними й оригінальними способами, які ґрунтуються на оволодінні базовими знаннями й навичками в поєднанні з креативністю, інтуїцією, активністю уявлення й гнучкістю мислення, вмінням комбінування відомі або винаходити нові рішення.

А. Коджаспаров і Г. Коджаспарова вважають, що творчо розвинена особистість у професійній діяльності «...досягає такого рівня виявлення своєї сутності, коли її індивідуальні прояви набувають культурно-історичного змісту, а кожний окремий продукт цього діяння виходить за межі встановленого раніше, позначає нові грані, нові потенційно можливі площини професійно-творчого діяння (не тільки для самої цієї особистості, а й для її наслідувачів)» [93, с. 176].

С. Сисоєва акцентує на значущості соціального фактору у формуванні творчої особистості, визначаючи останню як «суб'єкт творчих соціальних відносин та продуктивної творчої діяльності» [210, с. 267].

Нам імponує влучне висловлення Л. Яценко, який зазначає, що під творчою особистістю розуміється її особливість, що проявляється як «...відкрита

система, готова до сприйняття цілого горизонту альтернативних варіантів, що мають широку палітру інтерпретацій – від обмеженості «авантюрного мислення» (Ф. Берглет) до невизначеності «дивергентного мислення» (Дж. Гилфорд) [274]. Із зазначеного стає ясно, що можливості особистості в реалізації своїх творчих можливостей є різноманітними і багатозначними, що свідчить про потенційну здатність кожного долучитись до діяльності творчого характеру. Цей висновок надзвичайно важливий для педагогічної, і особливо – для мистецько-освітньої сфери.

Визнання значущості особистісно-творчого розвитку завжди привертало увагу науковців до питань психологічної природи творчого процесу, його структури, етапів та змісту творчих дій на кожному з них. Так, у своїх дослідженнях К. Юнг, спираючись на наявність у творчості несвідомого, виділив два типи творчого процесу – інтровертний та екстравертний. Для першого типу, за Юнгом, типовим є домінування несвідомого та автономного творчого комплексу, що проявляється в пасивних, енергетично забезпечених актах творчості, характерних для мистецької діяльності. Екстравертний тип творчості науковець пов'язує з орієнтованістю на свідомо сформульований задум, в реалізації якого творча особистість виступає в ролі активного діяча, суб'єкта творчої й усвідомленої роботи з матеріалом. Цей тип науковцем визначено як характерний для наукової сфери діяльності (наводиться за Е. Бабосовим [13]).

У різних працях це розмежування знаходить своє обґрунтування, будуючись на науково доведених фактах того, що за розвиток логічного, абстрактного мислення «відповідає» ліва півкуля мозку, а за евристичні, творчі уявлення – права півкуля. При цьому наголошується, що сприяння творчому розвитку особистості, самостійності її обґрунтованості суджень і нестандартного підходу до розв'язання проблем забезпечується на засадах сумісної, інтегрованої роботи обох півкуль.

Свого часу більш глибоку класифікацію запропонував І. Павлов [170], підґрунтям якої стало визначення типу сигнальної системи та рефлекторних реакцій на конкретні подразнення, які переважають у певного індивіда. Так,

перевага першої сигнальної системи, основу якої складає чуттєве відображення образів дійсності, свідчить про належність особистості до художнього типу, для якого більш характерні цілісно-інтуїтивні, емоційно-почуттєві уявлення, конкретне, образно-чуттєве мислення, здатність оперувати в процесі мислення чуттєвими образами. До їх числа, як правило, належать діячі мистецтва – музиканти, актори, художники, хореографи тощо.

Друга сигнальна система пов'язана із здатністю до узагальненого відображення дійсності у вигляді понять, їх позначення в знаковій системі, зокрема – мовленнєвій (звуковій і письмовій), математичній, нотно-символічній, тобто в системі абстрактно-символічних подразників. І. П. Павлов писав: «Якщо наші відчуття і уявлення, що стосуються навколишнього світу, є для нас перші сигнали дійсності, конкретні сигнали, то мова є <...> сигналами сигналів». Ці сигнали науковець визначав як засіб абстрагування від дійсності, що припускає узагальнення, яке «...складає наше додаткове, спеціально людське мислення, що становить спочатку загальнолюдський емпіризм, а потім науку – знаряддя вищого орієнтування людини в навколишньому світі і в самій собі» [170].

Вважається, що більшість людей належить до проміжного типу і характеризується врівноваженістю, рівномірним розвитком обох сигнальних систем, тому їм властиві здатність як до конкретно-образного, так і до абстрактно-логічного мислення та інтелектуально-абстрагованих роздумів, а звідси – і можливість проявляти себе в творчій діяльності в різних галузях – художній, науковій, діяльнісно-практичній, побутовій тощо.

Дослідження сучасних науковців також засвідчують, що діяльність може набувати творчого характеру в будь-якій сфері: науковій, виробничо-технічній, художній, політичній тощо. Критерієм її віднесення до творчої вважають міру унікальності, оригінальності, самобутності, інноваційності змісту й результатів діяльності. Відтак, творча діяльність являє собою специфічну форму осягнення особистістю навколишнього світу, осмисленого через призму індивідуального сприйняття, мислення, фантазії, уявлення й практичних дій, які зачіпляють всі прошарки особистісних проявів – сферу підсвідомого й усвідомленого,

мисленнєвого й діяльнісного, реального й уявного і реалізується у генеруванні нових ідей, власних винаходах, нових продуктах діяльності.

Як було зазначено вище, поняття творчості дотичне широкому колу різновидів і сфер життєдіяльності, що реалізуються в нових матеріальних і духовних феноменах, до яких відносяться як мистецькі твори, так і наукові відкриття та інновації в галузі виробництва й побуту. У словнику-довіднику виділяються різновиди прояву творчості – наукова, технічна, художня, педагогічна, кожна з яких характеризується відповідним чином [215]. Відзначимо найбільш головні відмінності цих різновидів творчої діяльності.

Наукова творчість пов'язується з відкриттям явищ та загальних закономірностей розвитку реального світу, що здійснюються завдяки опорі на абстрактне, словесно-логічне мислення; її продуктом стають нові знання, виражені через абстрактні ідеї, поняття, теорії, висновки. Завдяки науково-творчим відкриттям досягається розуміння нової істини, встановлення існування раніше невідомих закономірностей і явищ [215, с.7-8].

Технічну творчість від наукової вирізняє передусім її звернення на практичне, технологічне перетворення дійсності, а також опора на наочно-образні та наочно-діючі компоненти мислення, їх реалізацію у процесі раціональної, експериментальної діяльності яка приводить до винахідництва й виготовлення певних продуктів – механізмів, конструкцій.

Педагогічна творчість у цьому ланцюгу різновидів визначається як пошук та знаходження нового у сфері педагогічної діяльності, який реалізується на двох рівнях: як відкриття суб'єктивно нових, нестандартних способів вирішення педагогічних завдань та як винахід об'єктивно нових, невідомих закономірностей, методів і прийомів вирішення педагогічних завдань (Д. Ушаков [242, с. 224]).

Зазначимо, що переважна більшість науковців і практиків вважає педагогічну діяльність за її властивостями апіорі творчою, оскільки вона, за С. Сисоєвою, визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів, дотичних людству [210]. Природність її творчого характеру пояснюється

необхідністю вчителя приймати гнучкі рішення в умовах багатоваріантного педагогічного процесу, пристосовувати відомі способи впливу і навчання вихованців відповідно їхнім індивідуально-особистісним властивостям, діючи в ситуації жорсткого ліміту часу.

У цьому ракурсі нам імпонує думка В. Гордашніков і А. Осін, які визначають, що педагогіка творчості – це наука про педагогічну систему взаємозв'язаних між собою видів діяльності – педагогічного виховання і самовиховання особистості, які в сукупності і визначають якість її всебічного і гармонійного творчого розвитку [52].

Особливість діяльності художнього типу зумовлена тим, що мистецькі твори являють собою суб'єктивне відображення переживання митцем дійсності, результат його особисто-ціннісного ставлення до духовних ідей, моральних настанов, значущих для людства особистісних і суспільних співвідношень.

Спорідненість між цими видами діяльності і, відповідно, творчості, зумовлені тим, що вони стосуються сфери суб'єкт-суб'єктних відносин і тому відзначаються неоднозначністю, широким віялом можливих шляхів досягнення бажаної мети – здійснення впливу на становлення особистості, її внутрішній світ і самовияв як суспільної істоти.

Розбіжність між цими видами діяльності полягає, по-перше, в тому, що мета і способи педагогічного впливу охоплюють всі сфери розвитку й діяльності особистості – науково-знанієву, духовно-виховну, матеріально-практичну і мають цілеспрямовано здійснюватися впродовж всього дитинства й шкільного періоду. Художня творчість стосується передусім ціннісно-естетичного ставлення особистості до світового простору та свого внутрішнього світу і потребує удосконалення емоційно-почуттєвого сприймання, образного уявлення, розвиненої рефлексивної свідомості, здатності до художньої емпатійності й здійснення емоційно-вольового, сугестивного впливу на суб'єктів творчої взаємодії.

Варто акцентувати, що творчість у музичного-педагогічній галузі з необхідністю має включати в себе і музично-педагогічні дослідження, при чому,

як відзначає О. Реброва, поєднувати стратегію різних сторін наукового пошуку – досліджень, пов'язаних з вивченням проблем психолого-педагогічного й методичного спрямування та з поглибленням уявлень щодо освітньо-виховного потенціалу музичного мистецтва [197, с.21], а також, додамо – формування специфічно-музичних творчих умінь.

Розглянемо більш докладно специфіку прояву творчого компонента в педагогічній діяльності.

Активне дослідження проблем творчості й цілеспрямованого розвитку творчої особистості в педагогічній галузі пов'язують із розпочатими в цьому напрямку в минулому столітті дослідженнями С. Гессена [47]. У своїх пошуках науковець виходив з того, що залучення молоді до творчої діяльності є «...нагальним завданням повноцінної, якісної освіти, яка зберігає у собі минуле і дійсне, що існує сьогодні» [47]. З точки зору науковця, освітній процес має бути пронизаний творчістю всіх його учасників, спільна діяльність яких має сприяти досягненню освітньої мети – планомірного переходу від освітньої форми навчання в самоосвітню. При цьому саме творчість має стати процесом включення особистості в активні і життєво важливі для неї різноманітні форми діяльності, які в ідеалі повинні відображати її потребово-мотиваційне ядро і життєві плани.

Східні ідеї активно розвивалися й іншими українськими та зарубіжними науковцями минулого століття: Л. Виготським [42], Г. Костюком [105], В. Оконем [165], Я. Пономарьовим [185] та ін., які наголошували, що кожен суб'єкт педагогічної діяльності має володіти продуктивним типом мислення, бути готовим застосовувати свої знання й навички новими, оригінальними способами, створюючи раніше невідомий продукт діяльності, розвивати власні творчі потенції та реалізувати їх для ефективного розв'язання актуальних соціокультурних проблем.

Інші науковці підкреслюють, що педагогіка є феноменом, близьким до мистецтва, на чому акцентував ще К.Д. Ушинський. Видатний науковець і педагог пояснював порівняння педагогіки й мистецтва тим, що «...наука тільки

вивчає існуюче чи існуюче, а мистецтво прагне творити те, чого ще немає, і перед ним у майбутньому несуть мету та ідеал його творчості...». Завдяки цьому, на думку Ушинського, та практична діяльність, «...яка прагне задовольнити вищим моральним і взагалі духовним потребам людини» має називатись мистецтвом. І саме в цьому сенсі педагогіку Ушинський вважав «...першим, вищим з мистецтв, тому що вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини і людства – їхнє прагнення до удосконалень у самій людській природі» [243, с. 162].

Ці міркування ще раз підкреслюють, що педагогічна творчість поєднує в собі риси мистецького й наукового різновидів діяльності, реалізуючись у вмінні діяти винахідливо, натхненно й емоційно-переконливо в навчальних ситуаціях, із здатністю осмислювати свою діяльність, усвідомлювати і реалізувати об'єктивні закономірності її творчого прояву, базуючись на науково-теоретичних, психолого-педагогічних і методичних знаннях.

Натомість мистецька педагогіка, а з цим – і процес формування мистецько-творчих умінь мають свої суттєві відмінності, визначені специфікою художньої діяльності.

Питанням мистецької педагогіки і художньо-творчого становлення особистості приділили увагу такі науковці, як Е. Абдуллін [1], Б. Ананьєв [3], Г. Падалка [172], О. Реброва [196], Н. Роджерс [201], О. Рудницька [203] та ін. У їхніх працях сутність художньої діяльності визначено як особливий вид людської активності, спрямованої на створення, зберігання й тиражування духовних цінностей, представлених у різноманітних видах мистецтва.

Нагальна потреба в реорганізації сучасної вищої школи зумовила зростання інтересу сучасних науковців-педагогів і практиків до питань всебічного творчого розвитку викладачів мистецьких дисциплін: адже ще К. Ушинський зазначив, що вирішувати творчі завдання зможе тільки той педагог, який сам володіє творчими вміннями, оскільки тільки «особистість виховує особистість» [243]. З цього стає ясно, що саме від того, наскільки якісно викладачі будуть озброєні творчими вміннями, в значній мірі залежить

ефективність їхньої діяльності в мінливих умовах сучасної дійсності й успішність творчого розвитку нових генерацій.

Отже, не викликає сумніву, що проблема підготовки викладачів як творчих особистостей є також надзвичайно актуальною і для мистецької освіти. Адже сьогодні, як ніколи, важливим стає завдання підготовки викладачів мистецтва, здатних забезпечити поглиблений вплив мистецтва на становлення духовного світу, естетичних, морально-етичних орієнтацій молоді нової генерації.

Набуття викладачем відповідних творчих умінь і особистих властивостей, за висловом О. Отич, дозволить йому «...успішно виконувати головні педагогічні функції, репрезентувати невичерпність педагогічного і творчого потенціалу» і тим самим ставати «...чинником індивідуалізації та соціалізації особистості, «сходження» до своєї творчої індивідуальності, детермінантною її етнічної й соціокультурної ідентифікації» [168, с.119].

Для сучасної педагогічно-мистецької діяльності ця проблема є достатньо гострою, адже, як визначає вчена, «...емпіричне дослідження особливостей прояву творчої індивідуальності педагогів сучасних професійних навчальних закладів засвідчило, що у своїй професійно-педагогічній діяльності вони зорієнтовані переважно на стандарт, зразок, шаблон (навіть у професіях художнього профілю)» [168, с.246].

Відтак, надзвичайно важливо саме так налаштувати сферу мистецької освіти й підготовку студентів до майбутньої діяльності, щоб забезпечувати розвиток їхньої творчої індивідуальності, набуття пошуково-інноваційних способів діяльності, здатності до творчої взаємодії із своїм оточенням. З цього приводу І. Колеснікова та Е. Титова слушно зауважують, що сучасні процеси, пов'язані з формуванням інформаційного й відкритого суспільства, вимагають від фахівців, зокрема, у сфері мистецької та мистецько-педагогічної діяльності, сформованих умінь творчого характеру, оскільки вони щогодини влітають у «тканину педагогічної реальності нові нитки, розцвічуючи її візерунками інновацій» [97, с.8].

Зрозуміло, що прояв творчих потенцій відповідає специфіці певного виду мистецтва і потребує достатнього рівня сформованості спеціальних здібностей. Так, творчість у зображальних видах діяльності потребує здатності митця до тонкого диференціювання кольору, зорової пам'яті, просторово-образної уяви, володіння технікою живопису (або графіки, різьби каміння тощо), які дозволяють йому втілити свої художні ідеї у мистецькому витворі.

Підґрунтям особистості до музично-творчої діяльності також є набуття комплексу практичних навичок і умінь, які по-різному реалізуються в різних видах музичної діяльності – у продуктивному творінні, сприйнятті-пізнанні та інтерпретації музичного твору його майбутнім виконавцем як ретранслятором художніх ідей композитора, у безпосередньому виконанні музичного твору, в сприйнятті виконавського творіння слухачем.

Нам імпонує думка С. Щеглової, яка акцентує на тому, що творчий потенціал митця розкривається завдяки його психоенергетичним ресурсам, пов'язаним із почуттями, емоціями, інтенсивністю духовного життя. При цьому в першу чергу, як зазначає авторка, йдеться саме про викладачів у галузі мистецької освіти, професійна діяльність яких дотична психоемоційним переживанням вихованців, які виникають під впливом різних видів мистецтва. Саме ці переживання і можуть стати, думку вченої, відправною точкою розвитку творчого потенціалу особистості [266].

Найменш очевидним є творчий характер сприймання музичних творів. Втім, як слушно зауважує Г. Падалка, для того, «...щоб пізнати твір мистецтва, його зміст, сутнісні характеристики, недостатньо простого усвідомлення того, що зображується. Важливо стати на точку зору автора, побачити світ його очима, відчувати реальність так, як відчував її художник, композитор, поет» [178, с. 3]. Завдяки цьому той, хто сприймає художній образ, перебуває в полоні двох векторів – авторського і власного: він не тільки осягає авторський задум, а й формує власне ставлення до нього, на перетині чого «...виникає підґрунтя для співтворчості того, хто сприймає художній образ, із авторським [172, с.4.].

Немає потреби детально доводити, що і виконавсько-музичні дії, якщо вони пов'язані з інтерпретацією авторського задуму, тобто – творення музичного феномену, є творчими за своєю сутністю.

Натомість, не слід забувати, що творча діяльність викладача вищої школи має стосуватися як музично-практичного, так і науково-методичного аспектів професійної діяльності та формування творчих умінь відповідного спрямування.

Адже здобуття ступеня магістра, як справедливо зазначає С. Стрілець, фіксує спрямованість змісту освіти на науково-дослідницьку та науково-педагогічну діяльність, наявність умінь та навичок, необхідних науковцю-початківцю або викладачу [225]. Тому викладач вищої школи має бути підготовленим професіоналом як за своїм фахом, так і за науково-педагогічним профілем, виступаючи актором освітньої галузі, який має вибудовувати методику роботи зі студентами на засадах засвоєних психолого-педагогічних і фахово-методичних знань, узагальнення інноваційних наукових здобутків, оволодіння здатністю до їх творчого, індивідуалізованого застосування в процесі занять музичним мистецтвом зі своїми вихованцями.

Отже, майбутній фахівець має досягати органічного поєднання мистецької та науково-педагогічної майстерності. Так, тільки здатність особисто-творчо сприймати художньо-образний зміст твору надасть можливість викладачу досягти натхнення й заразити художніми емоціями слухачів (учнів/студентів), натомість психолого-педагогічні знання допоможуть свідомо спроектувати вибір засобів педагогічного впливу – відповідно актуальним освітнім завданням, особливостям навчальної ситуації, можливостям реципієнтів, а не тільки покладатись на свою інтуїцію й стихійні спроби. Зазначене дозволяє акцентувати, що успішне здійснення професійної діяльності викладачем мистецьких, зокрема – музичних дисциплін потребує від фахівця всебічності в розвитку його творчих потенцій і вмінь – і художніх, емоційно-образних, і наукових, інтелектуально-дивергентних – у їх взаємозв'язку і врівноваженості. Набуття майбутніми фахівцями готовності до виконання різноманіття творчих завдань потребує відповідного забезпечення,

спрямованого на формування в них відповідних особистісних властивостей та творчих умінь.

Відтак, логіка дослідження вимагає уточнення сутності поняття «творчі уміння» та їх виокремлення як різновиду людської діяльності.

Звернення до наукової літератури свідчить, що у трактуванні їх сутності існують різні думки, як стосуються передусім питань збігу й розбіжностей між визначенням навичок і умінь. На цей час існує два погляди на зіставлення навичок і вмінь. Частина науковців розглядає вміння як результат досягнення певної якості повторюваних дій (Н. Тализіна [229] та ін.). При цьому акцентується, що уміння – це автоматизовані дії, з чого виходить, що вони являють собою володіння складною системою засвоєних психічних і практичних прийомів діяльності, тому їм не властивий творчий характер (Ю. Бабанський [12]).

Інша точка зору, до якої приєднуємося і ми, полягає у визначенні вмінь як набутої особистістю здатності до використання автоматизованих навичок в діях варіативного, творчого характеру (А. Леонтьєв [120], Є. Мілерян [149] та ін.).

У довідковій літературі навички також визначаються як відносно прості дії, частка роботи на шляху досягнення мети в певному виді діяльності, виконання яких набуває більшої ефективності внаслідок багаторазових повторень і доведенні до досконалості [111, с.468].

Отже, навички розуміються як дії, що виникли в результаті багатократного повторення і засвоєння стереотипних операцій в їх певній послідовності; їх вірне й однотипне виконання на початковому етапі оволодіння потребує суттєвої уваги, самоконтролю й полягає у відмові від залишкових рухів (М. Бернштейн [19]).

Формуючись у процесі безпосереднього досвіду, в процесі засвоєння алгоритму узгоджених і автоматизованих дій, навички набувають стереотипності, тому їх виконання яких має невеликий обсяг варіативних проявів. Вихід за межі стереотипних дій приводить до втрати або навіть спотворення якості, тому навички не передбачають їх широке творче застосування: їх

призначення полягає в забезпеченні високої якості економічних дій репродуктивного типу.

Суттєвою відмінністю зазначених різновидів є те, що практичні навички утворюються в результаті поєднання окремих дій та їх фіксації в пам'яті на м'язовому й почуттєвому рівні, завдяки чому техніка їх виконання в певному комплексі і послідовності досягає автоматизованого характеру і не потребує постійної й фіксованої уваги, перетворюючись в навички.

Це положення стосується як практичних, так і інтелектуальних дій та формування навичок відповідного типу. В інтелектуальному полі особистість оволодіває певною послідовністю розумових дій, в результаті чого в ней формуються навички рахування подумки, читання, аналізу й систематизації сприйнятої інформації тощо.

Уміння в довідковій літературі також визначаються як готовність успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтується на самостійному й свідомому використанні особистістю накопичених знань і навичок та формується в процесі виконання різноманітних завдань [240]. Підтвердження цьому знаходимо і в працях К. Платонова, який також вважає, що уміння – це сукупність знань і гнучких навичок, які уможливають виконання певної діяльності або дії в певних умовах [183].

Отже, в уміннях імпліцитно, в «знятому виді» містяться навички, які використовуються відповідно ситуативним заданням і можливостям особистості. Саме набуття здатності до гнучкого застосування накопичених навичок означає перехід суб'єкта діяльності на більш високий рівень оволодіння ними, тобто – в уміння. Натомість тільки їх поєднання з активною мисленнєвою діяльністю, проявом фантазії, уявних ідеальних образів, набуттям здатності до генерування нових ідей і винаходу способів їх реалізації, передбачення, прогнозування, планування, надає їм творчого характеру.

Варто акцентувати, що творчі уміння базуються на засвоєних навичках і знаннях, але не зводяться до них, а пов'язуються із гнучким, варіативним застосуванням набутого досвіду й знань, що й приводять до утворення нового

феномену – умінням. З цього виходить, що набуття творчих умінь передбачає високу якість володіння базовими знаннями, навичками й уміннями репродуктивного характеру та їх поєднання з яскраво вираженою інтенцією до пошуку інноваційних способів удосконаленні вокально-освітнього процесу та їх реалізації. Цей факт свідчить про значущість здатності до самооцінки, самостійної й цілеспрямованої корекції й удосконалення своїх дій, пошуку власних варіантів виправлення існуючих недоліків [180; 215; 222]. І навпаки, як відзначає Б. Теплов, потяг до нового, оригінального може забезпечити успішність його впровадження тільки за умов володіння високим рівнем знань і навичок та наявності потягу до їх оновлення як життєвої потреби, в результаті чого виникає творча спрямованість особистості, яка стає визначальною у формуванні характерного стилю поведінки й самореалізації [233].

Звернемо увагу також на праці Н. Кузьміної, яка акцентує на важливості набуття особистістю творчого мислення, ознаками якого визначає гострий розум, винахідливість, критичність, здатність генерувати нестандартні, оригінальні ідеї. При цьому вона акцентує, що однією з причин невдач в діяльності викладача стає саме «рабське слідування обраному стандарту», небажання проявити сміливість у вирішенні проблем, особливо – під час загострення суперечностей [113, с.83].

Науковці також акцентують, що застосування творчих умінь потребує від особистості сміливості для виходу за межі відомого, високого ступеня впевненості й свободи для нестандартного застосування навичок і умінь, стремління досягти визначеної мети й досягненні ідеального результату, що, в свою чергу, свідчить про роль особистісних властивостей у формуванні творчих умінь суб'єкта учіння. Зазначене дозволяє поділити уміння за якістю і типом діяльності на самостійно-репродуктивні та інноваційно-творчі. Репродуктивні стосуються здатності особистості до самостійного застосування вже сформованих навичок і умінь в різноманітних контекстах. Творчі уміння є визначальними для реалізації інноваційних ідей і перевірки їх вірогідності, тиражування власного винаходу і його впровадження в реальну дійсність.

Узагальнюючи, зазначимо, що «творчість» – це складний і багатогранний вид діяльності, наслідками якого стають нові матеріальні, практичні та духовні цінності загально-суспільного або суб'єктно-персонального значення. Включення особистості в творчу діяльність впливає на становлення особистісних рис суб'єкта творчої діяльності й на його соціокультурне оточення та, в певній мірі, на загальнолюдські цивілізаційні процеси.

Під творчими вміннями будемо розуміти здатність особистості до успішного створення нових духовних або матеріальних продуктів своєрідними й оригінальними способами, що ґрунтуються на глибокому й вільному володінні знаннями й навичками, креативністю і гнучкістю мислення в поєднанні з розвинутою інтуїцією, активністю уявлення й фантазії.

Творчі вміння в мистецько-педагогічній галузі формуються на перетині науково-методичних знань, майстерності педагогічної взаємодії й художньо-творчого змісту освіти й навчальної діяльності. Реалізація творчих потенцій вимагає належної фахової підготовки майбутнього викладача, його пізнавально-перетворювальної активності як в мистецько-практичній, так і в науково-методичній і педагогічно-практичній сферах професійної діяльності.

1.2. Структура творчих умінь майбутніх викладачів вокалу

Обґрунтовуючи структуру формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу, нагадаємо, що в попередньому розділі дослідження акцентувалось на тому, що педагогічної діяльності, і, особливо – мистецько-педагогічній – властивий творчий характер. Однак для того, щоб педагогічна діяльність стала дійсно творчою, фахівець має бути майстром своєї справи, досягти достатнього рівня фахової компетентності та володіти певним комплексом особистісних якостей – пізнавальною активністю, гнучкістю мислення, креативністю, емоційною витривалістю, здатністю і сміливістю генеруванні інноваційних ідей та їх утілення завдяки сформованим творчим

умінням, набуттям професійної самовимогливості та потреби у пошуково-перетворювальній діяльності й творчій самореалізації (І. Зязюн [79; 80], Г. Кондратенко [100], О. Куш [166] та ін.).

У попередньому розділі також відзначалось, що художньо-педагогічна діяльність має специфічні відмінності від діяльності пізнавально-наукового спрямування. Ця відмінність породжується, передусім, специфікою сфери діяльності – її належністю до мистецького світу, тобто – художнім змістом, оволодіння яким потребує від суб'єкта діяльності емоційно-почуттєвої вразливості, розвинених спеціальних здібностей і музичного мислення, багатства мистецько-асоціативних уявлень, здатності до переживання естетико-гедоністичних, художньо-афективних почуттів та їх прояву в процесі пізнання й сугестивно-впливового відтворення феноменів музичного мистецтва тощо.

Прояв мистецько-творчих потенцій в різних галузях музичної діяльності також відрізняється своєрідною специфікою. Узагальнюючи праці таких науковців, як В. Антонюк [6], Л. Василенко [35; 36], Ю. Дворник [37], Н. Овчаренко [163], Є. Проворова [190], Т. Сіренко [213], С. Стадник [218], Т. Тоцька [236], визначимо, що творчий характер діяльності викладача вокалу може реалізуватися у різноманітних формах, головними з яких є:

- пізнавально-художня, яка проявляється на різних рівнях сприйняття вокального твору – від простого «слухання-реагування» до сприйняття-інтерпретації, тобто особистого трактування його художнього сенсу;

- виконавсько-інтерпретаційна, сутність якої міститься у поглибленому осмисленні закладеного в твір автором художнього сенсу й створенні власного концепту його втілення виконавськими засобами;

- виконавсько-сценічна, в якій відбувається оприлюднення музикантом свого відчуття й розуміння художньої ідеї твору у процесі творчого спілкування із слухачами;

- педагогічно-вербальна, яка реалізується в процесі викладання вокальних дисциплін з метою поглиблення у вихованців уявлення щодо особливостей

художньо-образного змісту твору та їх спонукання до вироблення його власної концепції та пошуку способів її втілення виконавськими засобами;

– вербально-просвітницька, сутність якої полягає в тлумаченні свого розуміння художнього задуму автора для слухачів-аматорів з метою стимуляції в них аудіальної уваги, активного сприйняття-спостереження процесу розгортання музичного твору, поглиблення емоційного реагування на його художньо-образний зміст;

– науково-методичній, пов'язаний з генеруванням власних ідей щодо способів пізнання художньої ідей твору та удосконалення технології його фонаційного втілення, доведенням практичної цінності своїх винаходів і доцільності їх тиражування в досвіді інших музикантів.

Враховуючи вищезначене, під творчими вміннями викладача вокалу будемо розуміти його здатність до особистісного й глибокого проникнення в сутність художнього замислу авторів вокальних творів та їх інтерпретації у виконавській, вербально-педагогічній і просвітницькій діяльності, оволодіння методологічними й методичними засадами удосконалення вокально-виконавської підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва та їх варіативного застосовування з врахуванням індивідуальних особливостей своїх вихованців, до удосконалення власної фахової майстерності за рахунок освоєння актуальних науково-методичних здобутків та інформаційно-комунікативних засобів вокальної освіти, генерування власних методичних ідей та їх апробації в практичній діяльності.

З цього видно, що між зазначеними видами фахової активності існує суттєва різниця з погляду того, який тип діяльності переважає у її процесі – художньо-пізнавальний, аналітико-інтерпретаційний, виконавсько-мистецький, досвідно-педагогічний, науково-методичний. Відтак, існує і необхідність обґрунтування відповідних комплексів творчих завдань, які мають забезпечувати формування кожного із зазначених різновидів творчої діяльності.

Враховання цих положень слугувало підґрунтям у визначенні структури формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

Обґрунтовуючи значущість першого структурного компоненту досліджуваного феномену, ми виходили з уявлення про те, що безпосередньо навчити творчості неможливо: за висловом О. Матюшкіна, «жага пошуку», пізнавальна й творча активність та психологічні властивості, які супроводжуючі їх формування, не терплять примусу. Крім того, як зазначає науковець, можна примусити людину вчитися, проте неможливо примусити її захопитися процесом пізнавальної або перетворювальної діяльності [144]. Отже, ефективним з цього погляду є сприяння розвитку творчої особистості завдяки забезпеченню комфортного середовища, сприятливого для формування творчих умінь, перетворення неясних, інтуїтивних і спонтанних мотивів у постійну й усвідомлену потребу й жагу до творення, стимуляції в магістрантів потреби в самореалізації власних потенцій.

Проблемі мотивації учіння приділяли увагу багато науковців, серед яких – такі зарубіжні та українські науковці, як Б. Ананьєв [3], І. Зязюн [81], Є. Ільїн [84], Г. Костюк [105], Д. Леонтьєв [121], В. Сластьонін [214] та ін., які акцентували на тому, що саме мотиви становлять ядро особистості людини. З цього приводу С. Рубінштейн зазначав, що, знаючи особливості особистості, можна значною мірою судити про її мотиваційну сферу, і, навпаки, вивчаючи мотиваційну сферу, ми отримуємо знання і про особистість в цілому [202].

Узагальнюючи різноманітні визначення мотивації, будемо її розуміти як систему мотивів, які стають спонукою і підґрунтям у здійсненні особистістю пізнавальної, комунікативної, перетворювальної форм діяльності, її поведінкових вчинків, соціальної активності тощо.

Важливим є і одностайне ствердження науковцями того, що спонукою всякого роду діяльності є значна кількість мотивів різного спрямування й якості, між якими далеко не завжди є паритет. З цього приводу варто звернути увагу на дослідження Л. Божович [25] та І. Зязюна [81, с. 3-6.], які виділяють два види мотивації учіння: перший з них має особистісну спрямованість і охоплює групу соціальних мотивів, міжособистісних відносин, питань статусу, іміджу, загально-пізнавальної активності; другий вид мотивації пов'язаний

безпосередньо із змістом навчання, характером навчальної діяльності і в значній мірі визначає ставлення особи до розв'язання поставлених перед нею завдань, створюючи передумови для досягнення ефективності та результативності.

Надзвичайно важливим для виявлення закономірностей розвитку мотиваційної сфери особистості є усвідомлення того, що впродовж життєвого шляху відбувається перебудова співвідношення різних мотивів, при чому зміцнення найбільш цінних з них може відбуватися, по-перше, тільки в процесі діяльності, по-друге – тільки за певних умов її протікання. На цей факт звертає увагу Г. Щукіна, яка зазначає, що при відсутності доцільного й адекватного педагогічного впливу мотивація (пізнавальна – у даному випадку) може залишитися поверховою і недостатньою для досягнення успіху в певній галузі здобуття освіти [267].

Узагальнюючи зазначене вище, приєднаємося до думки Є. Ільїна, який визначає процес розвитку професійно-мотиваційної сфери особистості як циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація впливають одне на одного, в результаті чого виникає «реально простежена поведінка» [83].

Отже, мотивація відіграє роль системоутворювального чинника діяльності творчого роду, підґрунтям реалізації властивих їй функцій. До них, узагальнюючи висловлювання різни науковців, віднесемо:

- інтенцію щодо початку творчої діяльності певного типу;
- надання діям загальної спрямованості в умовах невизначеності й постійного варіювання обставин або середовища;
- функцію енергетичної підтримки нервових, фізичних зусиль, яких потребує діяльність творчого характеру;
- потребу в досягненні певного результату, досягнутого в процесі діяльності творчого характеру.

Зазначене дозволяє розуміти мотив як підставу і стимул до певного типу діяльності й поведінки суб'єкта в емоційно-вольовому та когнітивно-ситуаційному полі, зорієнтованого на актуальні потреби особистості. Таке

поєднання декількох мотивів становить полімотиваційну основу діяльності, яка задовольняє існуючу сукупність потреб особистості.

Аналізуючи специфіку умотивованості майбутніх викладачів вокалу щодо засвоєння ними творчих умінь, зазначимо, що в даному випадку йдеться про поєднання різноманіття психологічно-значущих аспектів вокально-фахової діяльності: емоційно-афективного, когнітивно-пізнавального, художньо-гедоністичного, творчо-вольового, сукупність і взаємодія яких і створює полімотиваційне підґрунтя активізації навчально-поведінкових дій суб'єктів освіти і реалізації їхніх творчих потенцій, що впливають на міру внутрішньої готовності особистості до активних перетворювальних дій і творчого самовдосконалення у різних формах фахової діяльності майбутнього викладача вокалу – пізнавально- та виконавсько-інтерпретаційній, науково-методичній, викладацько-практичній діяльності.

Ймовірно, що тригером набуття студентами-вокалістами досвіду пізнавально-інтерпретаційного спрямування виступає художньо-пізнавальний інтерес, стремління заглибитись в сутність творчих ідей видатних митців, і тим самим вступити у віртуальне духовне «спілкування» з авторами, збагатити свій суб'єктивно-художній світ, творчу уяву і виконавський потенціал.

Цікаво, що О. Матюшкін найважливішим джерелом мотивації визнає радість, яку переживає особистість у процесі пізнавальної діяльності чи внаслідок її результатів [144]. Надзвичайно влучно характеризує цю залежність Є. Ільїн, який у своїй фундаментальній праці «Психологія творчості, креативності, обдарованості» пише: «Творчий процес є наша життєва енергія, і той, хто одного разу її зазнав, уже більше не зможе без цього жити. Творчість є наша сутність, наша життєвість» [84, с.10].

З цього приводу маємо зазначити, що мистецька творчість відрізняється особливою привабливістю завдяки тому, що під час її здійснення активізуються естетико-гедоністичні почуття і переживання позитивних емоцій. Так, Л. Василенко [35] акцентує, що потяг особистості до музично-пізнавальної діяльності в значній мірі підтримується завдяки насолоді особистості, яку вона

відчуває під час сприйняття художньо-естетичних, музично-гедоністичних вражень: їх переживання у своєму вищому, досконалому прояву приводять до катарсису, тобто до вивільнення негативних емоцій, стану подолання драматургічного конфлікту, досягнення духовного «висвітлення», піднесення.

Рушійним джерелом виконавсько-інтерпретаційної діяльності стає, за О. Андрейко, інтенція до інтеріоризації процесів перетворення об'єктивних взаємовідношень (композитор-твір-виконавець) в інтерсуб'єктні психічні властивості виконавця, набуття яких сприяє процесу його мистецького самотворення під час художньо-інтерпретаційної діяльності [5, с.4].

Не меншого значення набуває і те задоволення, яке вокаліст переживає, в процесі натхненного втілення своїх персональних художніх здобутків під час художньо-сугестивного впливу на слухачів. Не варто забувати й те, що спів надає виконавцю відчуття не тільки гедоністично-естетичної а й психофізіологічної насолоди від якісного, вільного й естетично-прекрасного звучання голосу, про що свідчать як наукові дослідження (Л. Василенко [35], І. Герасимія [46], К. Лінклейтер [124]), так і висловлювання знаних співаків, зокрема – Федора Шаляпіна [260], Дмитра Хворостовського.

До продуктивної, музично-творчої діяльності, зокрема, імпровізації та аранжування музичного матеріалу, співака може спонукати гостре бажання вийти за межі відомого, пережити почуття напруженого пошуку, відчути вільний зліт фантазії й осяяння завдяки своєму музичному винаходу.

Не меншої захопленості, самовідданості й здатності до заглиблення своїх знань і активного творчого пошуку потребують і науково-методичний та педагогічно-практичний різновиди діяльності майбутніх викладачів вокалу. Зазначимо, що ці види фахово-творчої діяльності є, як правило, найбільш складаними як для педагогів, так і для магістрантів-майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Цей факт відзначив В. Юшманов, який писав: «...не секрет, що теорія навчання мистецтву співу в системі вітчизняної професійної музичної освіти досі існує у вузьких рамках вокальної методики – теорії, так званої «постановки співацького голосу», що розглядає спів як психофізіологічний

процес, в якому як інструмент використовується голос співака» [271, с. 291]. Тому, на думку науковця, «...теорія співацького мистецтва не може обмежуватися розглядом фізіолого-акустичних проблем співацького голосоутворення», а співаку-виконавцю (а з цим, додамо, і педагогу) «...необхідне знання реального значення таких ключових слів своєї професії, як «творчість» [271, с.203].

Звернення до праць науковців, які досліджували проблеми вокально-методичної підготовки майбутніх викладачів вокалу, зокрема – В. Антонюк [6], Л. Василенко [35; 36], Н. Овчаренко [163], Є. Проворової [190], Г. Стасько [220], О. Стахевича [221], О. Стріхар [226] та ін., свідчить про те, що успішність цієї галузі освітньої діяльності суттєво підвищується, якщо емпіричні пошуки базуються на методологічних засадах сучасних парадигмальних ідей і концепцій мистецької освіти, враховують здобутки науково-методичних досліджень і прогресивного досвіду минулого й сьогодення, а їх реалізація у процесі розбудови нових методичних прийомів будується на засадах врахування актуального соціокультурного стану суспільства й вимог, які постають перед науковою і педагогічною спільнотою.

Володіння глибокими знаннями в зазначених галузях має сприяти осмисленню викладачем власного досвіду, усвідомленню його сутності з позицій самовдосконалення та ставати для майбутніх фахівців спонукою до творчо-методичної діяльності. Адже саме «...здатність або бажання, інтенція породити ідею», за Вундтом (Wundt) становить сутність дослідницької поведінки, надаючи їй творчого характеру [293].

Зазначимо, що в цьому виді вокально-педагогічної творчості значно більшою є питома вага інтелектуального пошуку, креативності, інсайту (від англ. *Insight* – прозріння), тобто здатності до входження в стан, в якому, як правило, начебто раптово, приходить ідея, рішення актуальної для особистості проблеми, нове бачення виходу із складної ситуації. На думку С. Волкова, «...така дослідницька здатність обумовлюється особистісними (не стільки інтелектуальними, скільки мотиваційними) особливостями студента», що

дозволяє успішно ініціювати виявлення в нього глибинних творчих здібностей [41, с. 25].

У основі мотивації щодо творчого ставлення до викладання вокалу, роль найбільш значущого тригера, на наш погляд, має відігравати специфіка самої педагогічної діяльності, наповнена невизначеними ситуаціями і обставинами. Адже, як наголошує Н. Овчаренко, «...вокально-освітній процес відбувається в процесі специфічної взаємодії його учасників, в якій викладач має враховувати індивідуальні особливості студентів – особистісні, фізіологічні й професійні, – їх налаштованість на сумісну творчу працю в процесі навчання» [163, с.58].

Крім того, на ступінь умотивованості майбутніх фахівців до надання творчого змісту науково-методичному осмисленню своєї педагогічної діяльності має впливати і міра їх громадянської, соціальної та особистісно-суб'єктної відповідальності, яка стосується покладеного на викладачів мистецьких дисциплін завдань виховання прийдешніх поколінь засобами залучення до світу високого мистецтва з врахуванням своєрідності соціокультурного сьогоденного середовища і важливості досягнення на цьому шляху очікуваних результатів.

Отже, сформованість *мотиваційно-творчого компоненту* в єдності його різноманітних аспектів стає запорукою активного оволодіння майбутніх викладачів вокалу творчими вміннями та здатністю їх застосовувати в процесі здобуття професійної освіти й фахово-спрямованої діяльності.

У обґрунтуванні наступного, *аналітико-герменевтичного* компоненту формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу виходимо з того, що одним із специфічних завдань в сфері музичної діяльності є здатність проникати в сутність художньо-образного змісту музичних феноменів під час їх сприйняття й освоєння музичного твору, якість якої безпосередньо залежить від повноти й глибини знань та здатності їх самостійно застосовувати в процесі інтерпретації, рефлексії та пояснення собі й, за необхідності – своїм вихованцям.

Розглянемо специфіку прояву пізнавально-аналітичної та пояснювально-герменевтичної діяльності майбутніх викладачів вокалу з погляду їх ролі в процесі формування творчих умінь.

Як зазначалося вище, особливість пізнавальної діяльності, яка відбувається в процесі сприйняття музичного твору, полягає в діалектичній єдності об'єктивно-суб'єктивного сенсу, закладеного в нього автором, потенційно існуючого і зафіксованого нотно-знаковим засобом, та його озвучення виконавцем, який здійснюється останнім відповідно до розвитку загальних і спеціальних музичних здібностей, рівня своєї освіченості, розуміння глибинної сутності музичного тексту як носія художньої ідеї. Отже, з одного боку, існує об'єктивне джерело інформації художнього типу, з іншого – на особливості його втілення і сприймання суттєво впливають індивідуально-психологічні особливості як виконавця, так і реципієнта, їх темперамент, емоційність, особистісний досвід музичних і загальномистецьких вражень і асоціацій, ситуативне середовище тощо.

Цей факт дозволяє стверджувати, що вже сприйняття музичного твору виконавцем, тобто перші кроки його знайомства з музичним твором стають актом його особистісної інтерпретації, тобто творчим процесом.

Значущість сприймання як першооснови всякого роду музичної діяльності підтверджують психологи, зокрема – Л. Бочкарьов [28], Д. Кирнарська [90], А. Костюк [106], В. Медушевский [145], Є. Назайкінський [158] та ін., зазначаючи, що сприймання стає джерелом першого, цілісно-узагальненого емоційно-переживання та пов'язаної з ним діяльності рефлексивної свідомості та їх узагальнення, і тим самим закладає підґрунтям художньо-музичного мислення й творчого уявлення. Зазначимо, що адекватне сприйняття змісту музичних феноменів вимагає від особистості, поряд з розвиненим музичним слухом і диференційованим сприйняттям, аудіальної спостережливості, розвиненої емоційної культури, високого рівня загально-інтелектуального розвитку, діяльності асоціативно-творчої уяви, тобто актуалізації всіх творчих потенцій особистості. Тому не випадково Б. Асаф'єв писав, що в процесі сприйняття музики особистість будується на засаді «...вищих, інтелектуальних проявів людського мозку» і потребує участі у всіх музичних проявах «інтелекту і емоційного життя, житті почуттів» [10, с. 130].

Зазначене свідчить, що здатність музиканта до осмислення художніх образів виникає саме завдяки прояву творчої уяви, здатності до систематизації й інтеграції набутого досвіду сприйняття, що дозволяє йому творчо осмислювати художню ідею музичного феномену, осмислювати логіку розвитку організованого потоку звукових форм і зв'язаних з ними власних почуттів і художніх асоціацій. Ця здатність розглядається науковцями, зокрема – С. Шипом і Чень Цзицзянем як спроможність до утворення цілісного уявлення щодо багаторівневого й багатогранного, художньо осмисленого образу музичної форми, у створенні якого беруть участь перцептивні й когнітивні психологічні механізми, що творчо відбивають формальні та семантичні властивості музичного твору і виконують функцію інваріанта дій з його інтерпретації [255].

З цього погляду, важливість набуття такої освіченості й духовного розвитку є важливою засадою набуття майбутніми викладачами вокалу здатності до художньо-адекватної інтерпретації, яка забезпечується знаннями з філософії мистецтва, культурології, музикознавства й музичної теорії, герменевтики та здатністю їх адаптувати до відповідно до специфіки певного роду діяльності.

Отже, цілісний та диференційований аналіз становить неодмінну, але тільки початкову сходинку на шляху особистої інтерпретації вокального твору майбутніми фахівцями. З цього виходить, що викладач вокалу (як і всі інші фахівці-музиканти) має досконало володіти технікою аналізу вокальних творів, виявлення їх мелодико-інтонаційних, гармонічних, структурних, фактурних особливостей, усвідомлювати характер співвідношення сольної партії й акомпанементу, тобто – виявляти роль їх унікального комплексу у створенні художньо-образного змісту твору. Це положення дозволяє визначити, що аналітико-інтерпретаційні уміння є також за своєю сутністю творчими, вони потребують володіння широкою палітрою знань в галузі музичного та інших видів мистецтва, здатності проникати в сутність художнього задуму твору, пояснювати своє розуміння й ставлення до його авторської ідеї.

Варто зауважити, що далеко не всякий акт сприйняття музичного твору набуває творчого характеру. Маємо на увазі те, що музичне сприйняття може

бути за своєю якістю пасивним і активним. У першому випадку музика сприймається як фон і не набуває творчого характеру, в другому – реципієнт проявляє як активне співпереживання, стає «спів-виконавцем», тим самим надаючи цьому процесу внутрішньої інтенції, активізації емоційно-інтелектуального переживання, художньо-мистецьких асоціацій, тобто власного духовно-творчого здобутку.

Отже, ця здатність створюється в результаті значної духовно-інтелектуальної праці виконавця, стаючи шляхом виявлення й тлумачення особистістю художньо-сміслового сенсу музичного феномену й донесення його сенсу до слухачів.

Зазначене дозволило визначити значущість *аналітико-герменевтичного* компоненту в процесі формування у майбутніх викладачів вокалу творчих умінь. Його сформованість стає важливою сходинкою на шляху втілення співаком художньої ідеї твору в різноманітних видах вокально-фахової діяльності: усвідомлення художнього-образного змісту музичного тексту спрямовує кропітку роботу виконавця над образом, пошукову діяльність, спрямовану на уточнення сенсу його художньої інтерпретації й засобів її втілення, стаючи визначальним в процесі роботи над якістю звуку, динамічним рішенням, способами артикуляції, виявленням логіки фразування та розподілу кульмінацій у творі тощо.

Завдяки цьому, набуття аналітично-інтерпретаційного досвіду стає важливим підґрунтям формування наступного, *виконавсько-інтерпретаційного* компоненту творчих умінь майбутніх викладачів вокалу. Так, Н. Корихалова [104] характеризує процес розвитку музичного виконавства через антитезу об'єктивізму та суб'єктивізму, відмічає, що головні проблеми музичного виконавства пов'язані з інтерпретацією творів, тобто особистісним внеском виконавця у художній задум його автора, який має відповідати духу епохи, творчого напрямку, індивідуального стилю композитора.

На думку М. Демір, у педагогічно-мистецькій проблематиці категорія інтерпретації є однією з провідних, оскільки цей феномен пов'язаний з

осмисленням глибинного смислу музичного твору та досконалим виконавським утіленням останнього. [60].

З цього погляду, процес набуття виконавсько-фонаційної майстерності дозволяє співаку наближатися до втілення замислу автора й своїх творчих намірів, являючи собою неодмінну умову адекватної інтерпретації твору, її втілення в «наскрізних діях» (К. Станіславський [219]), тобто в діях, спрямованих на виявлення над-сенсу художньо-образного змісту твору, його художньої ідеї.

Відтак, практичне втілення інтерпретаційного задуму має втілюватися завдяки володінню співака майстерністю осмисленого, виразно-змістового й артистичного виконання вокальних творів, набуття якого потребує:

- свідомого ставлення до власних м'язово-фізіологічних почуттів, які супроводжують співочу діяльність;

- володіння вокально-фонаційною технікою, широким комплексом виконавських навичок і умінь;

- навичок слухового самоконтролю – інтонаційного та виконавсько-виразного спрямування;

- розуміння виконавського процесу як духовно-творчого спілкування-порозуміння із концертмейстером та слухачами;

- удосконалення важливих виконавсько-психологічних якостей, зокрема – здатності до концентровано-творчої уваги, сценічного самоволодіння, сугестивно-вольових якостей, важливих для здійснення художньо-емоційного впливу на слухачів тощо.

- набуття досвіду сценічно-виконавської діяльності, в процесі якої вдосконалюється здатність до емоційно-вольової саморегуляції, концентрація сценічної уваги, виконавський артистизм, досягнення стану творчого натхнення;

- набуття досвіду варіативно-виконавської інтерпретації виконуваного твору, відтінки якого залежать різноманітних обставин (склад слухачів, мета виконання – навчально-академічна, концертна, конкурсна, просвітницька, склад слухачів тощо).

Варто також враховувати відмінності у змісті та способах реалізації інтерпретаційних версій, які здійснюються з різною метою – виконавсько-навчальною, вокально-педагогічною, виконавсько-просвітницькою. Кожна з них вирізняється своєю специфікою і потребує відповідної підготовки. Так, для створення власного виконавсько-інтерпретаційного образу викладачу вокалу важливо володіти знаннями, які забезпечують виявлення художнього сенсу поетичного тексту та особливостей його втілення композитором, тонке мистецтво диференційовано-інтонаційного, інтер-текстуального та цілісного аналізу вокальних творів.

У процесі виконавсько-педагогічної діяльності викладач-музикант має виступати актором педагогічно-демонстраційних та просвітницьких форм виконавства. Специфічним видом виконавської творчості, якого потребує навчальний процес, є вміння викладача виконувати фрагмент твору без втрати його смислової цінності як частки цілісного художнього феномену; вміння варіювати засоби виразності, щоб привернути увагу студентів на їх значущість у втіленні певного жанру, характеру, образу; створювати за функціональними позначеннями або добирати за слуховими уявленнями акомпанемент до мелодії та реалізувати їх, в умінні транспонувати вправи на розспів або фрагменти твору з метою врахування індивідуальних особливостей співаків, зокрема – особливостей їхнього діапазону (Н. Кьон, В. Мельниченко [118]).

Отже, виконавсько-інтерпретаційна діяльність втілюється у процесі навчальної, педагогічної та виконавсько-просвітницької діяльності, кожна з яких вирізняється своєю специфікою і потребує відповідної підготовки. У свою чергу, набутий досвід гностично-аналітичної та виконавсько-інтерпретаційної діяльності стає запорукою того, що у поєднанні із знаннями психолого-педагогічного й методичного характеру створюються умови для забезпечення в майбутніх фахівців якісної підготовки до оволодіння всією сукупністю знань і вмінь, якими має володіти сучасний фахівець і тим самим досягти належного рівня підготовки до викладання вокалу у вищій школі.

Цей компонент формування творчих умінь ми визначили як *науково-методичний*. Як вже відзначалось, конкурентоспроможний фахівець має володіти методологічними, психолого-педагогічними знаннями, на засадах яких уможлиблюється його методична творчість та здатність до викладання вокалу на рівні сучасних вимог до змісту та якості його діяльності.

Основа такої підготовки закладається на підґрунті набутих методологічних знань і здатності застосовувати освітньо-філософські концепції для вирішення проблем вокально-методичного й практичного спрямування. Серед сучасних наукових концепцій, які набули парадигмальної значущості для вокальної освіти, науковці визначають гуманістичний, антропологічний, аксіологічний, культурологічний, герменевтичний, художньо-ментальний, гедоністичний, компетентнісний, здоров'язбережувальний, інноваційний підходи тощо (І. Степанкін [223]).

Важливим є і освоєння магістрантами принципово важливих, базових для формування вокально-фонаційних навичок і вмінь, психофізіологічних та методичних засад художньо-естетичного, психологічного та духовно-особистісного розвитку майбутніх фахівців з вокальної освіти, представлений у працях В. Антонюк [6], І. Барановської [15], Н. Овчаренко [163], Г. Панченко [174], Т. Гоцької [236], Хань Юйцєня [247], Чєнь Люсіна [254], Р. Юссона [270] та ін.

Не меншого значення набуває прищеплення фахівцям-вокалістам інтересу до опанування інноваційних методик і технологій, які дозволяють переглянути частку застарілих уявлень і негативних традицій. До традицій такого типу науковці відносять, зокрема, авторитарно-наслідувальний стиль навчання вокалу; ліберальний стиль педагогічного керівництва, в основі якого лежать добір репертуару виключно за бажанням студента, недостатня вимогливість під час опрацювання вокально-базових навичок, які потребують концентрації уваги й виховання почуття особистої відповідальності самих студентів, потребу у вдосконаленні прогностично спрямованого планування вокально-освітнього процесу, цілеспрямованого формування в кожного студента здатності до

самостійної й творчої навчальної та майбутньої фахової діяльності (Н. Кьон [117], Лю Цзя [135], А. Менабені [147], Тан Цзямін [230], Н. Толстова [235], Ю. Юшманов [271], Ян Сяохан [272] та ін.).

Відзначимо також необхідність посилення уваги до надання системності в організації вокально-освітнього процесу на засадах планування логіки ускладнення навчально-вокальних завдань, зокрема – формування виконавських навичок у різноманітних, взаємозв'язаних формах – розспівуванні, інтонаційних вправах, вокалізах, підготовці репертуару тощо.

Отже, успішність викладачів як новаторів у значній мірі залежить від міри їх пізнавальної активності, наявності знань щодо традиційних і актуальних науково-педагогічних здобутків і вокально-методичних винаходів, їх методологічної підготовленості й готовності до пошуково-інноваційної діяльності. Цю залежність переконливо відзначав у своїх дослідженнях Кретьєн Ангеловські, який зауважував, що викладачі, які досить добре поінформовані щодо інновацій, позитивно ставляться до нововведень, і навпаки, – для викладачів з поганою інформованістю типовим є негативне ставлення до новаторства [4].

Усвідомлення зазначених та інших актуальних проблем у магістрантів-вокалістів має формуватися на засадах їх спонукання до спостереження за станом вокальної освіти, критичного аналізу мистецько-освітнього середовища, самоаналізу своїх успіхів і недоліків: виявлення актуальних, невирішених в цій галузі проблем, тим самим має ставати приводом для обговорення, роздумів і пошуково-наукової діяльності. Тим самим написання курсових робіт і магістерського дослідження набуває особистого значення для студентів і стає цінним досвідом вивчення і вирішення хвилюючих їх проблем (О. Реброва [197], С. Ряховських [204], Ш. Темірова [232]).

Зазначимо, що теоретична база розроблення методичних праць закладається на дисциплінах методологічного, психолого-педагогічного й методичного циклів, натомість змістовим підґрунтям мають ставати саме проблеми, які хвилюють майбутнього фахівця. Тим самим вони стають

спонукою для активізації пошуково-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, висування власних ідей і перевірки їх вірогідності з перспективою їх впровадження в реальну педагогічну дійсність.

Залучення майбутніх фахівців до науково-методичного пошуку ставить питання щодо набуття ними культури наукового пізнання й мислення, проблемами яких опікувалися такі науковці, як В. Краєвський [110], Б. Лихачов [126], А. Лосєв [129], А. Матюшкін [144], Г. Ніколаї [161], О. Реброва [196; 197] та ін. Отже, важливо досягти в майбутніх фахівців усвідомлення того, що набуття культури наукового мислення дозволить їм більш глибоко й системно аналізувати власний стихійно-емпіричний досвід, застосувати знання провідних наукових підходів і принципів для вирішення актуальних педагогічних проблем, надання цьому процесу системності, прогнозованості, рефлексивності й тим самим досягти більш ефективного коректування своїх педагогічних дій та підвищення її ефективності.

На думку О. Ребрової, поліфонічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін потребує визначення правомірності мистецько-методологічної підготовки як обов'язкового компоненту їх науково-творчої компетентності [197, с.5.]

В. Краєвський [110] акцентує, що організація пізнавальної діяльності студентів і розвиток у них самостійності нерозривно пов'язані із їхнім залученням до процесу пошуку, формування вміння користуватися наукою для осмислення та вдосконалення практичної діяльності. Науковець також зазначає, що для викладача-практика набуття методологічної культури означає не тільки знання в галузі методології педагогіки, а й вміння застосовувати це знання в процесі вирішення педагогічних ситуацій.

Виокремлюють науковці і складові науково-методичної діяльності, а саме – здатність виявляти й формулювати невирішені й актуальні проблеми, володіти методичною рефлексією та потребою в пошуку способів її вирішення, навичками самоорганізації пошуково-продуктивної діяльності, проектування і конструювання освітньо-виховного процесу.

Неабиякого значення в практиці залучення магістрантів до науково-методичної діяльності набуває їх володіння навичками роботи з літературою, зокрема – дотримання правил цитування й посилання на відповідні джерела, основи яких закладаються на дисциплінах з Практикуму академічного наукового мовлення та письма і вдосконалюються під час написання курсових робіт, рефератів з історії вокального мистецтва, методики викладання вокалу тощо.

Певну складність для значної частки магістрантів становить і технологія оформлення своїх методичних праць, зокрема – володіння елементарними навичками комп'ютерного набору тексту та його форматування: їх відсутність до певної міри гальмує процес творчого мислення і нерідко стає певною перепорою для викладу власних міркувань і ідей.

Важливим спонукальним моментом у прищепленні співакам смаку до науково-педагогічної діяльності має стати усвідомлення ними практичної корисності як з погляду набуття більш високого рівня орієнтації в проблемах вокально-освітнього процесу, так і з погляду їх сприяння досягненню більш якісних результатів у власній практичній діяльності. Крім того, забезпечення взаємозв'язку між теоретико-методичними пошуками і реальною освітньою практикою відповідають вимогам щодо необхідності досвідно-практичної апробації висунутих припущень.

Отже, сукупність набутих вмінь і здобутків теоретико-методичного характеру має набувати практичного сенсу, реалізуючись в досвіді навчання співу майбутніх вчителів музичного мистецтва, що пояснює необхідність виокремлення *фахово-діяльнісного* компоненту в структурі творчих умінь. Його формування, надбудовуючись над набутими знаннями і творчими вміннями інтерпретаційно-виконавського та науково-методичного характеру, засвідчує міру теоретичної і практичної готовності студентів до самостійної вокально-педагогічної діяльності на художньо-творчому й науково-осмисленому рівні.

Набуття такого досвіду науковці вважають особистим і цінним аспектом навчання, а також найважливішим критерієм досягнення успішності, фактором, який забезпечує почуття власного задоволення від своєї діяльності, та відіграє

важливу роль у становленні творчої особистості (І. Дикун [64], С. Роджерс [286], С. Ряховських [204], Н. Ткачова [234] та ін.). Саме в ході педагогічної практики студенти мають переконуватися в значущості набуття різноманітних творчих умінь, відчутти, що володіння ними дозволяє впевнено діяти, відчувати своє творче зростання, а з цим – і прогнозувати перспективи подальшого й постійного збагачення своїх педагогічно-творчих можливостей. Адже, як зазначає Г. Коджгаспарова [93], творче становлення особистості потребує усвідомлення самого себе як творчої індивідуальності, визначення своїх професійно-особистісних якостей, які мають підлягати самоконтролю и самовдосконаленню.

Таким чином, педагогічна практика стає своєрідним освітньо-професійним середовищем, в якому виявляється міра ефективності формування творчих умінь фахівця, його здатність реалізувати свої особисті здобутки у процесі вокальної освіти майбутніх вчителів музичного мистецтва, здатність реалізувати й збагачувати свої творчі потенції в професійній діяльності.

У формуванні означених здатностей і властивостей провідну роль мають відігравати квазі-викладацькі форми професійної активності – ділові, рольові ігри на проведення фрагментів занять, в яких створюються умови для апробації методичних ідей та формуються первинні вміння їх застосувати в процесі педагогічно-творчого спілкування. Тим самим умовно-педагогічна діяльність відіграє функції спонуки майбутніх фахівців до самостійного й творчого мислення й дій, стимуляції творчого уявлення, набуття досвіду педагогічно-творчої самореалізації, а з цим – і набуття впевненості, майстерності й творчого натхнення.

Узагальнюючи, відзначимо, що оволодіння майбутнього викладача вокалу творчими вміннями базується на підґрунті розвинених загальних, спеціальних музичних і вокально-фонаційних здібностей, наявності особистісних властивостей, важливих для здійснення творчої діяльності, засвоєння основ методологічної, психолого-педагогічної, методичної та музикологічної освіти.

Типовими видами творчої діяльності викладача вокалу є особистісно-індивідуалізоване сприйняття й інтерпретація художньо-образного змісту вокальних творів, виконавське донесення свого художнього задуму до слухачів і своїх вихованців, осмислення й дослідження актуальних проблем в галузі вокальної освіти та винахід науково обґрунтованих способів їх вирішення в процесі педагогічної практики.

Розмаїття творчих умінь, якими має оволодівати викладач вокалу сучасної вищої школи та завдання з їх набуття дозволили визначити структуру їх формування в єдності мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного та фахово-діяльнісного компонентів.

Висновки до першого розділу

Творчість являє собою складний і багатогранний вид діяльності, наслідками якого стають нові матеріальні, практичні та духовні цінності загально-суспільного або суб'єктно-персонального значення. Оволодіння творчими вміннями й способами діяльності доступне кожному індивіду, натомість якість творчості діяльності залежить від міри розвитку в особистості здібностей, володіння знаннями й навичками, внутрішньої активності й сформованої потреби у самореалізації й самовиявленні своїх творчих потенцій.

Під творчими вміннями розуміється здатність особистості до успішного створення нових духовних або матеріальних продуктів своєрідними й оригінальними способами, що ґрунтуються на глибокому й вільному володінні знаннями й навичками, креативністю і гнучкістю мислення в поєднанні з розвинутою інтуїцією, активністю уявлення й фантазії.

Поняття творчості дотичне широкому колу сфер діяльності – науковій, технічній, художній, педагогічній, кожна з яких характеризується специфікою прояву творчих умінь.

Специфіка педагогічної творчості відрізняється спрямованістю на відкриття суб'єктивно нових, нестандартних способів вирішення педагогічних

завдань в умовах багатоваріантного педагогічного процесу і потребує здатності до врахування індивідуально-особистісних властивостей вихованців. Творчі вміння в музично-педагогічній сфері відрізняються багатоаспектністю і включають в себе специфічно-музичні, науково-методичні та музично-педагогічні різновиди, формування яких потребує відповідних методів і форм педагогічного впливу.

Під творчими вміннями викладача вокалу розуміється його здатність до особистісного й глибокого проникнення в сутність художнього замислу авторів вокальних творів та їх інтерпретації у виконавській, вербально-педагогічній і просвітницькій діяльності; оволодіння методологічними й методичними засадами удосконалення вокально-виконавської підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва та їх варіативного застосовування із врахуванням індивідуальних особливостей своїх вихованців, до удосконалення власної фахової майстерності за рахунок освоєння актуальних науково-методичних здобутків та інформаційно-комунікативних засобів вокальної освіти; генерування власних методичних ідей та їх апробації в практичній діяльності.

Окреслено специфіку прояву творчих умінь у діяльності майбутніх викладачів вокалу, яка охоплює здатність здобувачів до виконавської й педагогічної інтерпретації вокальних творів і генерації власних, науково обґрунтованих вокально-методичних ідей та їх впровадження в практику освітнього процесу. Акцентовано, що набуття творчих умінь майбутніми викладачами вокалу має реалізуватися в їхній здатності до особистісного й глибокого проникнення в сутність художнього замислу авторів вокальних творів та їх трактуванні у виконавській, вербально-педагогічній і просвітницькій діяльності, оволодінні методологічними й методичними засадами удосконалення вокально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, заданістю їх варіативно застосовувати й удосконалювати з врахуванням індивідуальних особливостей своїх вихованців, підвищувати рівень власної фахової майстерності завдяки засвоєнню й застосуванню інноваційних науково-методичних здобутків та інформаційно-комунікативних засобів у

процесі вокальної освіти, генерувати й апробувати власні ідеї та впроваджувати їх у різноманітних формах фахово-практичної діяльності.

З врахуванням означеного обґрунтовано структуру творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу в єдності мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного, фахово-діяльнісного компонентів.

Їх формування в майбутніх викладачів вокалу має забезпечуватися відповідним змістом освіти, формами й методами організації вокально-навчального процесу та створенням належних педагогічних умов.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

2.1. Наукові підходи й педагогічні принципи розбудови методики формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь

Методологічна оснащеність діяльності сучасних педагогів виступає стрижнем їхньої професійно-педагогічної майстерності, здатності до реалізації наукових здобутків педагогічної науки та підвищення якості педагогічної практики. На думку таких науковців, як С. Гончаренко [49], В. Краєвський [110], Г. Падалка [172], О. Рудницька [203], С. Сисоєва [210] та ін., саме методологічна підготовка вчителя забезпечує його концептуальну зорієнтованість, кристалізацію вираженої позиції, яка стає підґрунтям загальної стратегії пошуку, здатності до прогнозування та реалізації інноваційних і прогресивних ідей в освітній практиці.

Обґрунтуванню методологічних положень, які відіграють найбільш важливу роль у дослідженнях у галузі вокальної освіти, одними з «піонерів» у розробленні питань методологічної підготовки майбутніх фахівців цього профілю виступили Л. Василенко, яка започаткувала впровадження гедоністичного підходу як принципово важливого саме для процесу навчання співаків, та Н. Овчаренко, яка дослідила теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності [163].

Важливими для забезпечення методологічного підґрунтя підготовки викладачів вокалу вищої школи стали також дослідження О. Ребрової [197] та висунуті нею ідеї щодо ролі художньо-метального підходу до вивчення специфіки діяльності педагогів мистецьких дисциплін, праці А. Линенко [123] і С. Шипа, присвячені застосуванню герменевтичного підходу в музичній педагогіці, Г. Ніколаї [161], яка довела значущість застосування компаративного

підходу для здійснення музично-дослідницьких пошуків, результати досліджень Є. Проворової [190], присвячені впровадженню в освітній процес праксеологічного підходу, а також розроблені Н. Кьон [117], Лю Цзя [135], Яном Сяоханом [272] та ін. методологічні основи впровадження інноваційних методик і технологій у процес підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахово-творчої, інноваційної діяльності.

Узагальнення даних зазначених досліджень та врахування специфіки підготовки викладачів вокалу до оволодіння творчими вміннями дозволило обрати головними у визначення стратегії нашого дослідження особистісно-персоналізований, герменевтичний і праксеологічний наукові підходи.

Особистісно-персоналізований підхід склався в педагогічній науці в надрах особистісної парадигми. Джерельні витoki особистісно-персоналізованого підходу вбачають у персоналізмі, філософському напрямку, відповідно якому особистість трактується як вища духовна цінність, унікальна творча реальність. Його особливість полягає в тому, що особистість вважається не тільки як носієм духовних, культурних соціальних цінностей, а й їх активним творцем, який їх продукує.

А. Петровський та М. Ярошевський [180] наголошували, що наявність у індивіда прагнення стати особистістю стимулює в неї особливу потребу реалізації своїх потенційних можливостей, донесення їх до сприйняття іншими людьми, наближення до своїх інтересів, перспективних планів, творчих ідей і тим самим досягати визнання і порозуміння, особистісної самореалізації. Тому важливим показником руху індивіду в даному напрямку вважається зростання потреби в саморозвитку й реалізації своїх потенційних можливостей і потяг до діяльності пошукового характеру, спрямованої на самовдосконалення.

З цього погляду значущість провадження ідей персоналізованого підходу в сферу вокальної педагогіки зумовлене тим, що освітній процес будується з метою врахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчання, спрямованого на задоволення в них потреби в самореалізації й самоствердженні

в суспільному просторі та освітньому середовищі, а також набуття здатності впливати на самосвідомість інших, «продовжуватись в них» [180].

Застосування особистісно-персоналізованого підходу у вокально-педагогічній сфері набуває специфічності, зумовленої тим, що на індивідуальних заняттях спілкування учасників вокально-освітнього процесу відбудується у процесі взаємного обміну думками й почуттями, викликаними особистісним усвідомленням сутності художніх образів. Цей обмін передбачає щире й емоційне розкриття кожним з них своїх суб'єктивних вражень і почуттів, і тим самим – транслявання себе як художньо-обдарованої й творчої особистості, готової до комунікації-співпраці через пізнання духовної суті феноменів музичного мистецтва та її донесення до слухачів.

Такий стиль спілкування й навчання уможлиблюється тільки за умов толерантного ставлення викладача до особистості студента, готовності до стимуляції його самостійності як суб'єкта власного саморозвитку, самовиховання й творчої самореалізації. Не менш важливим є і формування в самого студента здатності діяти в аналогічному ключі в процесі сумісної діяльності із концертмейстером, партнерами-виконавцями з ансамблевого співу, а також – із своїми вихованцями в процесі педагогічної практики.

Тим самим досягається подолання педагогічного авторитаризму в процесі вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу, яке на цей час є досить поширеним, зокрема – в процесі роботи над удосконаленням в майбутніх фахівців вокально-фонаційної техніки та, що особливо важливо з погляду завдань нашого дослідження, під час трактування художнього сенсу навчального репертуару.

Отже, впровадження особистісно-персоналізованого підходу в сферу вокальної освіти створює сприятливі умови для встановлення середовища, комфортного для стимуляції творчої діяльності студентів, досягнення усіма суб'єктами вокально-освітнього процесу, зокрема – і концертмейстерами, художньо-духовного порозуміння, особистісного, довірливого стилю взаємин і спілкування. На цих засадах в майбутніх фахівців активізується потреба в

пошуково-творчій діяльності, вироблення особисто-ціннісної позиції щодо мистецьких явищ, здатність до винаходу власного, нестандартного втілення авторського замислу в процесі інтерпретації й виконання творів різних жанрів, стилів, художніх напрямів.

Тим самим впровадження ідей особистісно-персоналізованого підходу сприяє формуванню в майбутнього викладача вокалу творчих умінь в двох аспектах: у набутті здатності до творення нового в його різноманітних проявах, а також – у розвитку своїх властивостей, вирішальних для успішного викладання вокальних дисциплін як творчого процесу. До таких властивостей відносимо, зокрема, позитивну настанову на творіння, щирість та емоційну відкритість педагогічного спілкування, здатність до емоційно-вольової саморегуляції, прояв художньої емпатії тощо. Побудований таким чином освітній процес, на думку І. Кулаги, посилює значущість мотиваційних, комунікативних і соціокультурних векторів освіти, сприяє формуванню в студентів активності й самоорганізації навчання, їх зорієнтованості на цілі й результати фахової підготовки [114].

На шляху реалізації головних положень особистісно-персоналізованого підходу вважаємо перспективним висунування *принципу студентоцентровано-творчого спрямування вокально-освітнього процесу*. Впровадження парадигми студентоцентрованості в систему сучасної освіти, визнається одним із стрижневих у реалізації ідей гуманізації й демократизації, переосмисленні моделі освітньої стратегії, осучасненні й трансформації змісту навчання. Студентоцентрованість означає зміщення акцентів у зусиллях педагогічної спільноти: через:

- посилення демократичності педагогічного спілкування, спрямованого на стимуляцію студентів до самореалізації власних потенцій;

- відмову від надання вирішального значення якості діяльності викладача і визнання першочергової важливості сприяння вихованню індивідуальності студентів як суб'єктів освітнього процесу, його будування із врахуванням їхніх інтересів і мотивів діяльності;

– заміну «трансляції» знань як провідної функції педагогічної діяльності на вчення як організацію активної освітньої позиції студентів та їх залучення до самопроекування й самоосвіти;

– зміну оцінних критеріїв, побудованих на засадах визнання перевалювання ролі критичного осмислення практичних результатів, а не аналізу якості забезпечення освітнього процесу [30; 114; 217].

Отже, впровадження принципу студентоцентрованості має стати підґрунтям вироблення педагогічної стратегії формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь з врахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей та рівня фахової підготовленості, а також – досвіду їх набуття й застосування в майбутній вокально-викладацької діяльності. Відповідно цьому, формування в здобувачів творчих умінь, наприклад – здатності до самостійної інтерпретації твору, буде досягатися за засадах переміщення акценту з активності педагога як майстра, який ставить цілі і пояснює характер музичного образу співакам-початківцям, на організацію сумісної творчо-пошукової діяльності, спрямованої на проектування художнього образу, винаходу й удосконалення способів його втілення, побудованої на засадах стимуляції в студентів активності, рефлексії, й здатності до самооцінки й самокорекції. Тим самим у викладача відбувається відмова від орієнтації на «рецептурну педагогіку» та стремління оволодіти майстерністю навчання своїх вихованців самостійному творчому пошуку й здатності ефективно вирішувати складні завдання в майбутній професійній діяльності.

Важливим у цьому процесі є центрування уваги викладача на особистості студентів, прояв уважного ставлення до їх внутрішнього світу, художніх і професійних інтересів і потреб – як незамінної умови розвитку кожного з них як творчої особистості. Вирішенню цього завдання має сприяти реалізація принципу *особистісно-психологічної підтримки творчих проявів здобувачів*. У основу його обґрунтування покладено концепцію К. Роджерса [294], відповідно якій підґрунтям освітнього процесу має стати суб'єктно-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, в процесі якої викладач докладаеть всіх зусиль для

підтримки ініціативи й творчої самостійності своїх вихованців, сприяння актуалізації їхніх потенційних можливостей. Такий тип педагогічної взаємодії науковці-гуманісти пов'язують з реалізацією ідей педагогіки співробітництва, впровадженням фасилітативної, менторської, партисипативної технологій педагогічного спілкування. Так, фасилітативний підхід (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти), що здійснюється, переважно, в колективних формах, полягає в недирективній підтримці самостійної суб'єктної активності майбутніх фахівців (Е. Зеєр [76]).

Близьким до неї є й менторський тип педагогічних співвідношень, до ключових особливостей якого відносять надання психологічної та організаційної підтримки суб'єктам освіти, завдяки чому активізується особистісне зростання і викладача, і його вихованця (Д. Глюттенбук (Clutterbuck) [278], М. Зей (Zey) [289]).

Варто також враховувати особливості технології партисипації з властивою їй творчо-спонукальною функцією, яка, за У Сюанем, реалізується в залученні до співтворчості студентів сумісно з викладачами, зокрема, в процесі обговорення інтерпретаційного плану твору, сумісного пошуку оригінальних трактовок образу тощо [240].

Підґрунтям зазначених форм суб'єктно-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, є те, що кожен індивід володіє власними ресурсами для творчого саморозвитку, стилю діяльності й поведіння: завдання педагога – створити передумови для їх активізації у вихованця та наступного вдосконалення. Натомість, реалізація цих ресурсів передбачає наявність певних умов, зокрема:

- розвиненої здатності до емпатії й настанови на розуміння суб'єкта спілкування;
- стимуляції в майбутніх фахівців здатності до конгруентного самовираження;
- зацікавлено-позитивного сприйняття і ставлення до особистості студента, сфери його інтересів, цінностей і життєвих прераференцій.

Необхідність оволодіння майбутніх фахівців здатністю до емпатії й стремління зрозуміти своїх вихованців не викликає сумніву: з психологічних досліджень добре відомо, що тільки за таких умов можна викликати у свого співбесідника довіру, щире відвертість, бажання спілкуватися.

Значущість наступного положення пояснюється тим, що, як відомо, творчість потребує внутрішньої свободи, певної сміливості, відсутності страху висвітлити своє невміння і пережити можливе почуття сорому від вірогідної невдачі, тобто – набуття конгруентності, а також готовності формувати відповідні властивості у своїх вихованців.

Здатність викладача зацікавлено-позитивно ставитись до потреб та інтересів студентів потребує від нього чутливості й самовідданості. З цього приводу варто навести слова І. Зязюна який у своєму посиленні молодим вчителям рекомендував «...вчитися пізнавати кожного «свого» учня. Бачити в ньому неповторне, незвичайне, а формуючи і розвиваючи його, сприяти цим становленню всебічно і гармонійно розвинутої особистості» [79]. Вчений наголошував, що тільки в цьому випадку ті, кого навчають, відчувають, що вони є в центрі уваги педагога і тому відкривають йому свою душу, мрії, устремління.

Саме такі взаємини, на наше переконання, забезпечують і найбільш сприятливі умови для спілкування-співтворчості. Зазначене спонукало нас до висунування принципу *емерджентності* (від англ. emergent – такий, що несподівано виник), який ми розуміємо як феномен, що актуалізується в результаті спонтанно-творчої синергії учасників вокально-освітнього процесу і проявляється в утворенні нової, більш високої якості досягнутих ними художніх результатів. З цього погляду емерджентності властиві ознаки системності, для якої центральним положенням є поява в нового феномену більш досконалих або ефективних властивостей, які не притаманні її окремим елементам.

Найбільшій увазі феномену емерджентності приділено в галузі суспільного управління. Дослідники, зокрема – В. Шарапов [261], зазначають, що в суспільному середовищі емерджентність проявляється в тому, що поєднання зусиль різних особистостей, які володіють унікальними знаннями й

можливостями, дозволяє їм в сумісній діяльності досягти більш високих результатів.

Для нас важливо, що ефект емерджентності виникає не тільки в інформаційній або інформаційно-освітній галузі, а розповсюджується і на художньо-творчі процеси, виникаючи не тільки під час обміну і взаємозбагачення знаннями, а й у формі так званого «зараження емоціями» (Л. Виготський), в результаті якого в його учасників виникає ефект сумісного творчого натхнення, активності асоціацій, фантазії, цілісних образних уявлень.

Значущість впровадження принципу емерджентності визначається також тим, що вокальна освіта є формою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка відбувається в умовах колективної діяльності викладача і студента, викладача й концертмейстера і, особливо – концертмейстера і студента, які мають ставати «творчим ансамблем» і досягати взаємозбагачення, творчої суголосності й натхнення на шляху створення цілісного художнього враження (Е. Економова [71], Хуан Цзя [251]). в сумісному репетиційному та сценічно-виконавському процесі – за умови стимуляції й збереження творчої індивідуальності юного співака.

Не меншого значення набуває і здатність до творчої синергії вокаліста із слухачами, як чинника, що сприяє реалізації комунікативної функції виконавства: адже саме завдяки її прояву виникає ефект духовної єдності й співпереживання художньо-образного змісту твору. Як показує практика, переживання цього ефекту сприяє досягненню магістрантами-вокалістами більш високої якості власної діяльності під час занять, спонукає їх до подальшого вдосконалення своєї майстерності, сценічного артистизму, додає наполегливості й цілеспрямованості в самостійних творчих пошуках.

Натомість, досягнення бажаного позитивного результату в реальній практиці зазвичай здійснюється різними шляхами, вибір яких зумовлений індивідуальними властивостями і освіченістю кожного магістранта, своєрідністю його настанови на оволодіння вокально-виконавськими та вокально-педагогічними творчими вміннями. Зрозуміло також, що кожен

майбутній фахівець відрізняється за своїм темпераментом, належністю до художнього або наукового типу сприйняття й мислення, здібностями, мірою освіченості й підготовленості до опанування творчими формами мислення й діяльності. При цьому у одних розвинена природна здатність до логічного мислення, у інших – просторова уява, в третіх – творче сприйняття інформації через художні образи.

Врахування значущості необхідності забезпечити кожному студенту індивідуальну траєкторію у процесі вирішення завдань дослідження, зумовило висування принципу компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь як одного з важливих на шляху впровадження ідей особистісно-персоналізованого підходу.

У довідково-психологічній літературі (від лат. *Compensatio* – урівноваження, зрівнювання) під цим поняттям розуміється вирівнювання недостатньо розвинених функціональних систем індивіда завдяки активізації інших, більш яскраво виражених позитивних властивостей, завдяки чому створюються умови для гармонічного й всебічного розвитку особистості, її здатності досягати успіху у відповідному виді діяльності.

Питання про ефективність впровадження компенсаторного принципу активно висвітлювалось в музичній психології. Так, роль компенсаторних процесів у розвитку музичних здібностей обґрунтували О. Леонтьєв [120], В. М'ясищев і О. Готсдінер [157], Б. Теплов [233]. Це стосується, наприклад, можливості компенсувати недостатню витривалість слабкої нервової системи її високою чутливістю, сприяти зміцненню внутрішнього слуху його зв'язком з інтонаційно-вокальними діями, можливістю заміни співочого моделювання звуковисотних співвідношень інструментальними формами відтворення мелодії (що особливо важливо для розвитку музичного слуху музикантів із хронічними захворюваннями вокального апарату) тощо.

Отже, компенсаторний принцип має стати дієвим способом активізації тих компонентів виконавсько-творчої діяльності, які менш сформовані в того чи іншого студента. Так, недостатньо розвинена в співака здатність до емоційно-

яскравого втілення художніх образів має посилюватися завдяки інтелектуальному осягненню емоційно-образної програми твору, застосуванню прийому візуально-графічного відтворення динаміки розвитку художнього образу, аналізу різниці у якості виконання твору знаним співаком і студентом-початківцем, створення схеми-моделі співвідношення кульмінацій, виявлення точки «золотого перетину», тобто – усвідомлення тих властивостей форми, на які, за визнанням Чень Цзицзяня, «...музична педагогіка рідко звертає належну увагу, хоча вони мають першорядну важливість для забезпечення композиційної цілісності» [255, с. 268]. У результаті таких дій майбутній фахівець має оволодіти мистецтвом самостійного обґрунтування образу-концепту розгортання твору з відображенням динаміки розвитку в ньому художніх емоцій, що дозволить йому досягти більш високого ступеня художньо-емоційної переконливості у виконанні свого репертуару.

Не менш суттєвого значення набуває здатність до діяльності компенсаторного типу і стосовно таких видів діяльності, як розучування і запам'ятовування тексту твору. Підвищенню ефективності цього процесу має сприяти застосування приймів мнемоніки та інтелектуальних навичок: порівняння, знаходження спільних і розбіжних особливостей у структурі твору, виявлення елементів симетрії або диссиметрії в синтаксичній будові, наявності повторів та міри їх точності або варіювання. Застосування наведених прийомів дозволяє досягати бажаного результату завдяки взаємозбагаченню або частковому заміщенню формування безпосереднього перцептивно-слухового образу цілеспрямованою організацією музично-інтелектуальної діяльності, що, тим не менше, не відмінняє необхідність їх відносно самостійного удосконалення.

Отже, застосування *особистісно-персоналізованого підходу та принципів його реалізації*: – студентоцентровано-творчого спрямування вокально-освітнього процесу; особистісно-психологічної підтримки творчих проявів; емергентності; компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь має сприяти забезпеченню комфортно-творчого середовища під час здійснення вокально-освітнього процесу, врахуванню

індивідуальних особливостей суб'єктів освіти, зміцненню в них зацікавленості в набутті творчих умінь.

Важливість застосування *герменевтичного підходу* для вирішення завдань дослідження зумовлена його роллю в набутті студентами-співаками майстерності інтерпретації вокальних творів у різноманітних формах його прояву – аналітично-пізнавальній, виконавській, вербально-педагогічній та пояснювально-просвітницькій.

Нагадаємо, що музична герменевтика була запроваджена Германом Кречмарем саме з гуманітарно-просвітницькою метою, прагненням наблизити музичне мистецтво до слухачів на засадах посилення уваги до афективного тлумачення музики як засобу її розуміння та оволодіння здатністю порівнювати різні варіанти виконання творів (наводиться за В. Холоповою [248]).

Поширеним сьогодні є й інший – виконавсько-інтерпретаційний вектор переломлення ідей герменевтичного аналізу, який влучно схарактеризувала Г. Благая [23], зазначивши, що музична герменевтика – це «...тлумачення смислів, змісту музики – відправна точка для творчості музиканта-виконавця».

Також варто зауважити на науковій позиції А. Линенко, яка однією із головних переваг герменевтичного підходу до вищої освіти, у тому числі й музичної, вбачає можливість для майбутнього спеціаліста бачити «... сенс у тому, що він вчить, осмислювати, для чого він оволодіває певними знаннями, вміннями, навичками» [123, с. 57]. Авторка визначає, що такий вид пізнавально-пошукової діяльності має невичерпний потенціал саморозвитку особистості завдяки створенню в майбутнього спеціаліста позиції «...активного суб'єкта пізнавального процесу», що, за вченою «...розвиває його здібність до самоуправління процесом пізнання й саморозвитком, організує процес навчання як рішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу і розповсюдження в освітньому просторі принципів розуміння» [123, с. 57].

Т. Жигінас та О. Нагорна також підкреслюють важливість значення герменевтичного підходу до аналізу вокальних творів у процесі вокальної

підготовки, який, на їх думку, «...вимагає глибокого розуміння та подальшої інтерпретації художніх смислів у вокальному виконавстві» [74, с.75].

Адаптуючи ці твердження до контексту проблеми роботи із вокальним твором як із «текстом» у герменевтичному значенні цього слова, зауважимо, що майбутній викладач вокалу має усвідомлювати необхідність глибокого «герменевтичного» аналізу як одного із етапів роботи над репертуаром, що дає змогу «дійти» до витоків його створення і проникнути в багатство його художньо-образного змісту, закладеного композитором. Саме завдяки цьому пошук відповідних способів його вокально-виконавського відтворення набуває цілеспрямованості й адекватності, стаючи засобом не просто виконання репертуару, а донесення художньої ідеї твору – у своїй власній трактовці – до слухача.

Варто підкреслити, що цей процес не можна вважати виключно пізнавально-пошуковим, оскільки, за твердженням О. Олексюк, М. Ткач та Д. Лісун, «...інтерпретація музичного твору з герменевтичних позицій не вичерпується застосуванням лише знань і навичок особистості, а передбачає її здатність до вчуття, емпатії, ціннісного сприйняття, духовного розуміння» [166, с. 87].

Як слушно вказує Чень Цзицзянь, цілісне уявлення музиканта-інтерпретатора про конкретний музичний твір обумовлюється такими факторами, як властивості форми цього феномену «...та здатністю суб'єкта інтерпретації до генерування цілісного явлення про форму та художньо-образний зміст» даного твору» [255, с.270].

Зазначене свідчить, що на якість сприйняття й інтерпретації музичного твору суттєво впливає як міра розвиненої художньо-емоційної сфери особистості, її здатність до співпереживання й занурення у внутрішній світ, так і актуалізація попередньо набутих мистецьких вражень, збагачення сьогочасного діяльнісного акту художньо-асоціативними уявленнями.

Стосовно організації процесу аналізу вокальних творів вчені Т. Жигінас та О. Нагорна наводять відому концепцію «герменевтичного кола» (розглядаючи її

за науковими доробками Ф. Шлейєрмахера) та пояснюють її процесуальну складову наступним чином: «осмислення цілого у частках (частинах), сама ж частка осягається у відповідності до цілого» [74, с.76]. Учені доходять висновку про те, що саме крізь призму герменевтичного підходу до аналізу вокального твору створюється можливість виявити «...сутнісну ознаку вокального твору», тобто – «духовного відображення природи митця», що дає змогу досягнути «...триєдності, яка виявляється у єдності діалектичної взаємодії частин цілого – початкового задуму-смыслу, який закладено у вокальному творі», при чому саме в тому порядку осмислення, «...який розгортається від початкового ознайомлення до відповідно виконаного на основі поєднання логічного та емоційно-діяльнісного контексту у вияві» [74, с. 76].

Таким чином, доходимо висновку, що герменевтичний аналіз вокального твору потребує активізації як інтуїтивно-художнього пізнання, так і науково-пошукового логічного мислення, а результаті поєднання яких формується здатність розглядати окремі частини твору в їх взаємодії та водночас досягати так званого «helicopter view» (від англ. «вид із гелікоптера»), що означає вміння бачити проблемну ситуацію у цілому, «згори», не відриваючи її із контексту, що в аспекті герменевтичного аналізу вокального твору означає його розгляд в «художній атмосфері» цілого прошарку вокальної творчості відповідного стилю та епохи.

На цей час все більшої значущості набуває і так звана «педагогічна герменевтика», сутність якої полягає у формуванні в майбутніх фахівців педагогічно-творчих умінь, які мають сприяти удосконаленню в них глибина сприйняття свого репертуару, здатності до його адекватної й особистісно-індивідуалізованої інтерпретації, стимуляції в майбутніх вихованців потреби в постійному поглибленні свого розуміння художнього сенсу музичних творів та особливостей їх виконання різними співаками.

Акцентуємо, що з цією метою викладач має відкривати перед майбутнім виконавцем багатозначність художнього сенсу музичного феномену, спонукати до створення віяла інтерпретаційних варіантів і засобів їх втілення та

обґрунтування найбільш адекватного й художньо переконливого з них. Важливим наслідком оволодіння вміннями здійснювати педагогічно спрямовану інтерпретацію має стати здатність майбутнього фахівця самостійно інтерпретувати твори, визначати виконавські засоби їх втілення та ставити й вирішувати виконавсько-технічні завдання, пов'язані з технікою їх фонаційної сформованості тощо.

Крім того, невід'ємним аспектом педагогічно спрямованих творчо-інтерпретаційних умінь є володіння фахівця культурою художньо спрямованого слова, здатністю переконливо, логічно та образно виражати у вербальній формі власне оцінне ставлення до твору. Словесне формулювання композиторського задуму, на думку науковців, «активізує теоретичне осмислення музичного матеріалу, допомагає студентам усвідомити те невллове, що характеризує музично-художні переживання твору» (Г. Панкевич [173]).

Узагальнюючи, зазначимо, що набуття творчих вмінь вербально-інтерпретаційного характеру, здатності до вираження власних вражень потребує розвиненої рефлексивної свідомості й звернення до аналізу своєї почуттєвої сфери, здатності відчувати і визначати тонкі нюанси в динаміці розгортання музичного твору та застосованих засобах виконавської виразності, а також володіння вербально-понятійним апаратом і культурою мовлення та розуміння того, що результати вербально-педагогічних пояснень мають досягати своєї мети, тобто – впливу на внутрішній світ вихованців, їх художні преференції, смакові переваги, на активізацію їхніх художньо-творчих потенцій.

Розглянемо педагогічні принципи, які спрямовують зусилля викладачів-практиків на реалізацію зазначеного наукового підходу. Перш за все, відзначимо, що далеко не всі викладачі-вокалісти враховують у своїй роботі настановні положення музичної герменевтики та впроваджують їх у своїй викладацькій практиці. Це спонукало нас до визначення принципу свідомого дотримання настанов концепції «герменевтичного кола» у вокально-освітньому процесі, завдяки реалізації якого в його учасників має формуватися переконання щодо необхідності постійно поглиблювати своє розуміння художньо-образного змісту

твору та удосконалювати виконавське й педагогічно-вербальне трактування й відтворення його художньої ідеї. Саме за таких умов, на нашу думку, кожен виконавський або педагогічно-вербальний акт буде сприяти збереженню «свіжості» у його виконанні майбутніми фахівцями та одноразово – підвищенню їхньої професійної майстерності.

Важливого значення в руслі мети дослідження набуває визначення різновидів творчих умінь, якими має опанувати майбутній фахівець-інтерпретатор, а також спрямованості освітнього процесу на їх всебічне й гармонічне формування. Цікавою для нас з цього погляду є думка Г. Панькевич щодо єдності свідомого пізнання й інтерпретації твору та активізації інтуїтивно-пізнавальних процесів, адже, на думку дослідниці, саме « в процесі характеризування музичного твору реалізується вербальна форма людського мислення і тим самим – стимуляція аналітично-когнітивного аспекту вокально-художнього сприйняття й пізнання, звернення до їхньої художньої свідомості в єдності із виявленням прояву музичної інтуїції й творчого уявлення [173].

Отже, хоча між цими різновидами пізнання й творчості є певні розбіжності, про що йшлося вище, натомість існують і принципово важливі спільні риси між спонтанно-художніми, інтуїтивно-цілісними, творчими вміннями та інтелектуально-логічними способами пізнання й творіння. Їх відмінність має спрямовувати проєкцію навчання – для однієї групи – як рух від завдань, що потребують креативності, до активізації спонтанного винаходу творчих рішень; з іншими студентами доцільно почитати з саме з тих видів завдань, які потребують здатності до спонтанних, імпровізованих дій та навчати їх оволодінню науковому мисленню й інтелектуальній творчості.

Зазначене свідчить про важливість впровадження *принципу поетапного ускладнення систематизованих завдань герменевтичного спрямування* як передумови всебічної й гармонічної підготовки майбутніх викладачів вокалу до зазначених видів навчально-творчої діяльності.

В основу систематизації означених формувальних завдань та обґрунтування логіки формувального процесу доцільно покласти типологізацію

творчих умінь за ознаками належності до аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного видів діяльності майбутніх викладачів вокалу, а також можливості їх застосування в методико-практичних видах фахової активності й визначення зв'язків й взаємозалежностей, які існують між цими процесами й способів їх цілеспрямованої активізації.

Логіку зростання складності завдань «за вертикаллю» пов'язуємо з переходом від відносно простих, репродуктивно-наслідувальних форм інтерпретації й відтворення художньо-образного змісту творів з елементами творчого варіювання до самостійного створення виконавського концепту вокального репертуару, здатності його обґрунтувати й переконливо втілити у виконавстві, методико-орієнтованих завданнях та в педагогічній практиці. Отже, етапи їх формування пов'язуємо з підвищенням рівня самостійності, винахідливості та якісними характеристиками – мірою доцільності, оригінальності, ефективності прояву творчого вміння майбутніми фахівцями. Їх конкретні прояви у зазначених вище різновидах фахової діяльності, проявляються в різних формах, а саме: в здатності до особистісно-адекватної, художньо- й теоретично осмисленої характеристики твору; в досягненні переконливого, особистісно-індивідуалізованого виконавського трактування; у винаході й обґрунтуванні нового методичного прийому, який сприятиме відтворенню художнього образу та його формуванню у вихованців; у застосуванні власних способів варіювання або обробки музичного матеріалу, які надають його трактуванню певної новизни й своєрідності.

Взаємозв'язок цих видів діяльності «за горизонталлю» проявляється в тому, що творчі вміння, аналітико-герменевтичного характеру, які стосуються оволодіння способами «розкодування» художнього сенсу твору та здатністю до його вербального трактування, стають підґрунтям адекватного виконавської інтерпретації й втілення власного задуму фонаційно-технічними й виконавсько-виразними способами. При цьому звернення до рефлексивно-усвідомленого, аналітичного пізнання сприяє якості виконавської інтерпретації твору співаком,

а деталізоване осягнення музичного тексту допомагає уточненню його вербальної характеристики.

Аналогічним чином, обдумування методики розкриття художнього сенсу даного твору для свого вихованця та планування завдань, які мають вирішуватися ним під час підготовки твору до виконання, спонукають до усвідомлення особливостей твору під новим кутом, через уявлення щодо його сприймання останнім. Крім того, осмислення викладачем завдань, які постають перед тим чи іншим співаком-початківцем під час опанування репертуару, стимулюють до спеціального добру (а подекуди – й до самостійного створення) інтонаційних вправ з врахуванням його особисто-індивідуальних проблем.

Як зазначалось вище, на успішне вирішення завдань, пов'язаних з опануванням майбутніми фахівцями повного комплексу творчих умінь, суттєво впливає міра їх умотивованості щодо оволодінням комплексом творчих умінь. Суттєвим посиленням мотивації є усвідомлення того, яким чином і які саме різновиди творчих умінь допомагатимуть їхній успішній праці, підвищенню професійного іміджу й соціального статусу.

Необхідність надати відповіді на ці запитання диктує обранням для його вирішення концепт *праксеологічного* наукового підходу. Його провідною ідеєю є виявлення загальних підходів до аналізу діяльності, визначене саме як «праксеологія» ще в 1890 році французьким філософом А. Еспінасом (Espinas) [280].

Широке впровадження цього поняття в науковий обіг відбулося завдяки працям Т. Котарбінського, який довів доцільність його методологічного значення, та визнання як особливої сфери наукового пізнання, яка синтезує наукові дані стосовно організації праці як узагальненого феномену, охоплюючи аспекти загального характеру, притаманні будь-якій діяльності. Праксеологія, за визначенням автора, це типова модель організаційної науки, спрямована на напрацювання практичних порад, асиміляцію й систематизацію даних з різних наукових галузей під кутом зору завдань певної сфери діяльності. Її головним завданням автор визначав пошук таких способів дій, які б гарантували

досягнення оптимального результату за умов мінімальних зусиль і забезпечення відповідності засобів меті діяльності [107, с. 179].

Аналогічної думки дотримується і М. Каган, визнаючи роль праксеології як теорії, що «...впливає з обмеженості досвіду окремо взятого суб'єкта, яким би талановитим або масштабним він не був». Як зазначає далі філософ, з певного моменту стало зрозуміло, що практиці необхідна допомога наукової думки, здатної сприяти підвищенню її ефективності й безперервного вдосконалення [87].

На цей час праксеологія розглядається як філософська концепція діяльності, загальна теорія організації результативної діяльності (Л. Монахова, В. Федотова [152]), яка на методично-науковому рівні сприяє обґрунтуванню практико орієнтованої тактики освітнього процесу на засадах реалізації принципів, закономірностей, норм і структури організації ефективної діяльності, спрямованої на вирішення певних завдань.

І. Колесникова і Є. Титова наголошують, що педагогічна праксеологія «...виступає як загальна теорія педагогічної діяльності, що розглядає найбільш загальні принципи і шляхи підвищення ефективності і корисності професійних дій, закономірності і умови доцільної і раціональної побудови діяльності педагога». На думку вчених, педагогічна праксеологія «...покликана навчити фахівця бути творцем власної успішної діяльності від початку до кінця, надати йому підтримку в перетворенні його в суб'єкта професійної діяльності та подоланні рецептурного (виконавського, репродуктивного) типу професійної поведінки» [97, с.15].

Звернемо увагу також на специфіку застосування праксеологічного підходу в мистецькій галузі, для якої характерною рисою називають спонтанність, до певної міри інтуїтивним оперуванням цілісними художніми образами, значущість уявлення і натхнення, які виникають у результаті поєднання досвіду, напруженого пошуку та діяльності підсвідомості. Натомість особливості мистецької діяльності повною мірою передбачають і логічність та керованість як самої діяльності, так і процесу оволодіння її сутнісними властивостями, що знайшло своє відображення в поняттях «музичне мислення»,

в розробленні методики алгоритмізованого формування дій музично-пізнавального характеру, виконавських навичок тощо.

З цього приводу варто також взяти до уваги праці Є. Проворової, яка досліджувала питання застосування праксеологічного підходу саме в галузі мистецької освіти. На думку вченої, значущість праксеології полягає в тому, що цей підхід сприяє розкриттю не лише оптимального образу дій, а й необхідного образу думок про дії, про те, як раціонально думати, щоб добре працювати, тобто – створенню цілісного уявлення щодо педагогічної дії [190]. Отже, застосування праксеологічного підходу тісно пов'язане із розвитком рефлексивної свідомості й здатності до осмислення й коректування інтуїтивно винайдених рішень на засадах оволодіння теоретичними знаннями про логіку ефективної організації й виконання навчальної діяльності як підґрунтя успішності вирішення її актуальних завдань.

Крім того, маємо враховувати, що засвоєння практики чіткої самоорганізації й самоконтролю мислення й дій є досить незвичним для переважної частки студентів-вокалістів, тому його доцільність має бути доведена до їхньої свідомості та спиратися на демонстрування переваги саме такого підходу – досягання якісних результатів за менший відрізок часу та з меншим психологічним напруженням.

З огляду на зазначене, важливим для впровадження ідей праксеологічного підходу вважаємо реалізацію *принципу відповідності змісту формувально-творчого процесу вимогам сучасної практики викладання вокалу та його особистісно-прагматичної доцільності*.

Отже, звернемося до проблем, які спостерігаються в широкій вокально-викладацькій практиці. Це, по-перше, типовий саме для вокально-педагогічної дійсності недостатній рівень готовності викладачів до стимулювання й виховання самостійності студентів і магістрантів, про що свідчать спостереження науковців як минулого, так і сьогодення (В. Антонюк [6], Р. Сладкопєвця [213], Н. Толстової [235], В. Юшманова [271] та ін).

Натомість, у психолого-педагогічній літературі неодноразово відзначалось, що передумовою формування творчих умінь є оволодіння особистості здатністю до самостійного мислення й дій, розвинені критичне мислення, уявлення, рефлексивна свідомість (Л. Бочкарьов [28], Гальперін [44]), подальший розвиток яких має забезпечуватися стимуляцією творчої ініціативи, асоціативного уявлення, збагаченням знань в галузі інноваційно-методичних пошуків тощо.

Крім того, відзначимо нехарактерну для вокальної освіти практику стимулювання студентів до створення самостійно-особистісної інтерпретації творів. Цю особливість музично-педагогічного стилю С. Шип та Чень Чжицянь визначають як «художній волюнтаризм», який виражається через нав'язування викладачем музикантам-початківцям власного розуміння сутності художньої ідеї твору [255, с.268].

Натомість, майбутній викладач вокалу має бути готовий до самостійного й творчого опанування нового репертуару, а також до виховання творчої самостійності своїх вихованців як вчителів музичного мистецтва, що в своїй практиці повинні будуть здійснювати педагогічну інтерпретацію «шкільного» репертуару. Маємо на увазі твори різних жанрів і стилів, призначені для так званого «слухання музики», тобто розвитку музичного сприйняття школярів, а також шкільні пісні, які розучуються й виконуються учнями.

Важливим є і спрямування уваги магістрантів на опанування основами науково-методичної творчості, яка забезпечується відповідним комплексом дисциплін та підготовкою магістерського дослідження. З погляду завдань нашого дослідження праксеологічний підхід має сприяти усвідомленню викладачами і студентами сутності його застосування та засвоєнню майбутніми фахівцями методів і технологій самостійної пошуково-творчої діяльності, здатність до проектування, яке полягає в обдумування дій, активізації знань та формуванні на їх основі уявлень щодо можливості отримати очікувані результати, у визначенні певних умов, необхідних для їх виконання, опанування здатності до самоорганізації своєї професійної підготовки, удосконалення фахово-творчих умінь упродовж усього життєвого шляху.

Оволодіння цими видами діяльності є надзвичайно складним для більшості вокалістів і тому потребує особливої уваги, зокрема – обрання темою дослідження актуальних для конкретного студента проблем та його зв'язку з власним досвідом виконавства й педагогічної практики, оцінювання навчальних програм, розроблення на їх основі силабусу вокальної дисципліни, заохочення до написання статей на теми, які їх персонально хвилюють, виступів на студентських конференціях тощо.

Маємо враховувати також і те, що набуття досвіду творчої діяльності сприятиме появі в суб'єктів освіти психологічної впевненості у своїх можливостях, на тлі якої має здійснюватися подальше опанування суб'єктивно більш складних різновидів творчих вмінь. З цього погляду ефективним стане саме впровадження в освітній процес діагностичних методик та методів самомоніторингу, практичне оволодіння якими має сприяти усвідомленню майбутніх викладачів вокалу міри свого просування в галузі фахово-творчої діяльності, а також необхідності володіння методикою діагностики для здійснення адекватної оцінки якості виконання іншими співаками.

Тому цілком слушним вважаємо твердження Є. Проворової, яка наголошує, що успішній методичній підготовці майбутніх фахівців на практикологічних засадах «...сприяє систематична педагогічна діагностика якості освіти як цілеспрямованого, організованого, регулярного, керованого процесу, що відбувається з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів» [190, с. 314].

Як бачимо, потенційно існує широке розмаїття завдань, які стосуються формування й застосування творчих умінь майбутніми фахівцями. При цьому між одними видами творчої діяльності спостерігається взаємозалежність, а деякі з них відносно самодостатні. Так, надзвичайно успішне опанування ритмовими формами імпровізації може в реальності сполучатися з нездатністю співака до мелодичної імпровізації; володіння навичками аранжування мелодії – з низьким рівнем інтерпретаційної творчості тощо.

Ці міркування дозволяють акцентувати на значущості досягнення суголосності між різноманітним творчим завданням, а з цим – і висунути принцип міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь. Адже актуалізація міждисциплінарної координованості змісту й способів формування творчих умінь на різних дисциплінах дозволяє включати різні способи їх опрацювання та підключати при цьому різні аналізатори – слуховий, руховий, зоровий, поєднувати перцептивні образи з їх інтелектуальним узагальненням, і тим самим прискорювати процес утворення й надання гнучкості творчим вмінням [284].

Потреба в досягненні суголосності між різними напрямками формування творчих умінь диктується також тим, що існують загальні базові підґрунтя, натомість кожен з них характеризується відносною самостійністю процесу їх формування магістрантами успіху в оволодінні творчими вміннями має охоплювати вищезначені компоненти досліджуваного конструкту в єдності гностично-інтерпретаційного, творчо-виконавського, фахово-методичного, викладацько-досвідного компонентів та застосування відповідних методів і виокремлення в кожному з них типових різновидів творчих завдань. Це, наприклад, аналітико-інтерпретаційні вміння, які стосуються вербально-поетичного та музично-інтонаційного компонентів тексту а також міри їх суголосності, здатність до актуалізації художніх асоціацій, розуміння залежності їх характеру від окремих елементів музичної мови та їх унікального сполучення тощо.

Набуття умінь творчо-продуктивного характеру, як було зазначено вище, має здійснюватися в різних формах – рухово-ритмічних, вокально-імпровізаційних, у завданнях на створення акомпанементу, аранжування мелодій та ін., – на засадах методики, яка забезпечує розвивальний вплив і в той же час – перехід від нескладних, елементарних форм творчості до створення цілісних художніх феноменів.

Особливо це стосується умінь, які на цей час ще не стали традиційними для вокальної педагогіки або їх значущість недостатньо враховується

педагогічною спільнотою. Це зокрема, посилення уваги співака до ролі гармонічної мови й фактури фортепіанного супроводу в створенні художнього образу, оволодіння продуктивно-творчими вміннями, наприклад – здатністю створювати інтонаційні вправи для формування в студента необхідної фонаційно-інтонаційної навички, імпровізувати, розшифровуючи мелізми як прикраси мелодії в творах доби бароко, аранжувати одноголосні мелодії для вокального ансамблю тощо.

Отже, з позицій праксеології йдеться про забезпечення поступовості й послідовності у стимуляції творчих проявів магістрантів на засадах базових закономірностей формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу, реалізації яких має сприяти практико-зорієнтована інтеграції змісту фахової освіти; алгоритмована поступовість й спрямованість змісту завдань на досягнення гармонічної всебічності. забезпечення зазначеного комплексу різноманітних за метою, способами виконання й характером діяльності творчих умінь магістрантів, на засадах їх поетапного ускладненню – від найбільш легких, доступних для них завдань – до більш складних і «незручних», а також забезпеченню їхньої взаємного доповнення у процесі занять на різних дисциплінах, дотичних справі підготовки майбутніх викладачів вокалу та їх озброєння творчими вміннями. Зазначене дозволяє висунути з метою реалізації ідей праксеологічного підходу *принцип міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь*.

Узагальнюючи, зазначимо, що застосування ідей праксеологічного підходу в процесі формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь спрямовує увагу на удосконалення освітнього середовища в його спрямуванні на методичне, психологічне та матеріальне забезпечення вирішення педагогічних завдань; досягнення суголосності й координованості змісту формувального процесу, в напрямку творчого розвитку вихованців і їхнього опанування творчими навичками вокально-фахової діяльності; на досягнення органічного поєднання засвоєних студентами наукових знань і даних, накопичених в результаті практичного досвіду співацько-виконавської й методико-практичної

діяльності; формування в них здатності оволодівати стратегією творчого пошуку й діагностування, зокрема – оволодіння методами спостереження, оцінювання, висування гіпотези, розроблення методики пропедевтичної апробації й впровадження успішних ідей в освітню практику.

Отже, науково-методологічними підходами визнано впровадження особистісно-персоналізованого, герменевтичного та праксеологічного підходів, а принципами їх реалізації – студентоцентровано-творче спрямування вокально-освітнього процесу; особистісно-психологічну підтримку творчих проявів здобувачів; компенсаторно-індивідуальне регулювання процесу формування творчих умінь; принцип емерджентності; свідомого дотримання настанов концепції «герменевтичного кола» у вокально-освітньому процесі; поетапного ускладнення систематизованих завдань герменевтичного спрямування; відповідності змісту формувально-творчого процесу вимогам сучасної практики викладання вокалу та його особистісно-прагматичної доцільності; міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь.

Оволодіння майбутніх фахівців творчими вміннями надихає їх до подальшого самовдосконалення й самореалізації своїх потенційних можливостей, чому має сприяти забезпечення належних педагогічних умов організації вокально-освітнього процесу.

2.2. Педагогічні умови й методи формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь

Сучасною музичною педагогікою накопичено значний арсенал форм і методів стимулювання й формування творчих умінь у майбутніх викладачів музики в зазначених напрямках, натомість їх впровадження у реальний навчальний процес потребує створення відповідних педагогічних умов, які мають сприяти подоланню труднощів і негативних тенденцій, яких не позбавлена сучасна реальні дійсність.

На цей час в науковому обігу немає загальноприйнятої дефініції педагогічних умов. Так, педагогічні умови визначаються як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, поведінку, виховання і навчання, формування особистості (В. Полонський [184, с.36]). Їх сутність в педагогічному аспекті науковці зв'язують із прискоренням або сповільненням процесів розвитку, виховання і навчання, а також впливу на динаміку і кінцеві результати освітньо-виховного процесу (Н. Баженова [14]).

Виділяють також зовнішні, об'єктивні різновиди обставин – педагогічних умов та внутрішні, особистісно-суб'єктивні. Об'єктивний тип педагогічних умов, як правило, пов'язаний з реальною соціокультурною дійсністю, якістю організації, управління й стимулювання навчально-виховного процесу. Другий тип педагогічних умов характеризується через внутрішні ресурси особистості, зокрема – її ціннісні преференції, міру соціальної активності, набутий компетентнісний потенціал, особистісно-організаційні, вольові, творчі властивості тощо.

Принципово важливим при цьому Є. Ільїн [83], Г. Щукіна [267] та ін. науковці вважають існування діалектичної єдності й взаємозв'язку між зазначеними різновидами обставин – педагогічних умов. Особливо наголошував на детермінованості індивідуально-психологічного розвитку людини єдністю внутрішніх і зовнішніх факторів С. Рубінштейн, який підкреслював, що їх невідповідність або суперечливість веде до стагнації в розвитку особистості [202].

Крім того, відзначимо, що їх конкретна сутність набуває специфічності в залежності від особливостей пріоритетних завдань, які мають вирішуватися в освітньому або науково-експериментальному формувальному процесі. Адже в одних випадках йдеться про формування світогляду й становлення внутрішнього духовного світу особистості; в інших – педагогічні умови мають сприяти удосконаленню особистісно-характерологічних властивостей суб'єктів учіння, наприклад – їхньої комунікативності, пізнавальної активності, емпатійності,

розвитку загально-інтелектуальних, спеціальних здібностей; формуванню практичних навичок тощо.

Враховуючи зазначене, визначимо особливість педагогічних умов успішного вирішення завдань дослідження, виходячи з аналізу сукупності об'єктивних і суб'єктивних обставин, які сприятимуть формуванню в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь. До них відносимо по-перше, особливості освітнього середовища з погляду його впливу на удосконалення особистісних властивостей майбутніх фахівців, важливих для оволодіння творчими навичками, по-друге – обставини, які характеризують організацію й змістове наповнення освітнього процесу з погляду його спрямованості на формування в магістрантів фахово-творчих навичок; по-третє – обставини, які забезпечують цілеспрямоване набуття майбутніми викладачами досвіду впровадження творчих умінь, дотичних змісту вокально-фахової діяльності, в освітню практику.

З врахуванням зазначеного, першою педагогічною умовою *встановлено забезпечення комфортно-творчого середовища під час здійснення вокально-освітнього процесу*, утвореного відповідністю змісту, форм і методів меті навчання, стилю спілкування й викладання, сприятливими для всебічного розвитку художньо-творчих здібностей і особистісних властивостей майбутніх фахівців, суттєвих для набуття ними творчих умінь. Це, зокрема, зокрема – внутрішня активність і настанова на самовияв, зміцнення психологічної готовності до різноманітної творчої діяльності й самореалізації своїх потенційних можливостей тощо.

Стану освітнього середовища в сучасній педагогічній науці й практиці приділяється суттєва увага, що пояснюється його багатофункціональністю й визнанням чинником сприяння творчому розвитку суб'єктів навчання та їх мотивуванню до оволодіння творчими вміннями.

Поняття «середовище» визначається у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність будь-якого організму [37]. У словнику С. Ожегова «середовище»

інтерпретується як природне і соціальне оточення людини, яке здійснює суттєвий вплив на якість розвитку й становлення особистості [164].

На думку Лобач Н., конструкт «середовище» відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, який відбувається на засадах взаємовпливу, взаємодії оточення з суб'єктом [128, с. 46].

Суттєву увагу науковці приділяють і розгляду дефініції «освітнє середовище» та його ознак. Так, частка науковців під освітнім середовищем розуміє систему впливів і умов формування особистості, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні й уможлиблює її всебічний особистісний розвиток (А. Хуторський [252] В. Ясвін [273]).

Більш розгорнуте визначення сутності поняття освітнього простору містить характеристику його як сукупності наявних організаційно-педагогічних умов і факторів, особливостей функціонування конкретної освітньої установи, в якій акумулюються інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси, а також міжособистісні відносини, які складаються у викладацько-студентському колективі освітнього закладу і суттєво впливають на формування особистості суб'єктів учіння, зокрема – на формування в них творчих умінь (В. Белікова [17], І. Габа [43], В. Ясвін [273]).

Значущість царини комфортно-психологічного клімату не викликає сумніву. Достатньо згадати праці А. Макаренка, який наголошував, що колектив – це «...не просто збори, не проста група взаємодіючих індивідуумів». Колектив – це цілеспрямований комплекс організованих особистостей, в якому питання взаємин – це не питання дружби або любові, не питання сусідства, «...а це питання відповідальної залежності» [137, с.210].

На ролі освітнього середовища з погляду його впливу на формування особистості майбутніх фахівців акцентує також І. Каськов [89]. Науковець зазначає, що цей вплив суттєво впливає на результат формування в них «...нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок» [89, с. 219].

Нам імпонує також уточнення Н. Лобач [128] сутності освітнього середовища, яка акцентує увагу на тому, що завдяки впливу середовища має уможливлюватися формування мотивації майбутніх фахівців до саморозвитку, самоосвіти й професійного становлення.

Отже, створення психологічно-комфортного середовища забезпечує умови для реалізації творчих проявів у двох векторах: удосконаленні сукупності творчих властивостей особистості, які дозволяють їй успішно діяти в процесі творчої діяльності та у формуванні вміння діяти творчо в різних видах вокально-фахової діяльності – сприйнятті-інтерпретації, виконавстві, педагогічно спрямованій інтерпретації, у викладанні вокалу та в науково-методичній діяльності.

Однак їх реалізація потребує застосування відповідних форм і методів залучення майбутніх фахівців до оволодіння творчими навичками, яких потребує діяльність викладача вокалу вищої школи. В їх доборі виходимо також з того, що творча діяльність майбутнього вчителя музики є складним особистісним утворенням, яке базується на психологічному підґрунті, пов'язаному із зацікавленістю студентів музично-творчим процесом, потребою в самореалізації, самовдосконаленні та визнанні своїх здобутків, які сприяють їхній умотивованості й спонукають до активних пізнавальних і творчих дій.

Варто також акцентувати, що оволодіння навичками, на яких вибудовується діяльність творчого типу та вміння їх використовувати, є досить складними, їх набуття вимагає наполегливої праці, здатності долати тимчасові невдачі й об'єктивні перешкоди на шляху постійного саморозвитку і здійснення пошуково-творчої та музично-продуктивної діяльності. Необхідними передумовами їх формування є цілеспрямоване вдосконалення особистісних якостей і властивостей майбутніх фахівців, зокрема – психологічно-ділових якостей- наполегливості, емоційної витривалості, активності, цілеспрямованості, комунікативності, а також особистісно-творчих, серед яких – розвинене уявлення, спеціальні музичні та загально-художні здібності, креативність, високий рівень самостійності мислення майбутніх фахівців тощо.

Узагальнюючи вищезазначене, схарактеризуємо значущість форм і методів організації освітнього процесу, які мають забезпечувати реалізацію зазначеної педагогічної умови в процесі вирішення завдань дослідження, до яких відносимо:

- дотримання педагогічним колективом толерантно-позитивного стилю спілкування й керівництва процесом набуття студентами творчих умінь;
- насичення освітнього процесу особистісними емоційно-художніми враженнями й переживаннями;
- зорієнтованість змісту освіти на стимуляцію розвитку й саморозвитку особистісно-творчих якостей майбутніх фахівців;
- збагачення практичних форм мистецько-пізнавальної та педагогічної діяльності творчого, вокально-художнього спрямування;
- активізацію в студентів досвіду комунікативно-творчого характеру;
- створення ситуацій успіху, які впливають на зміцнення студентів у своїх можливостях;
- озброєння занять сучасним програмно-методичним та інформаційно-технічним забезпеченням.

Обґрунтуємо доцільність висунутих *форм і методів організації освітнього процесу з погляду його спрямованості на формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь.*

Значущість якості стилю спілкування широко розглядається в науково-методичній літературі. Так, ефективність забезпечення позитивного, зокрема – фасилітативного стилю педагогічного керівництва підкреслює О. Реброва [196]), доцільність впровадження технології партисипації доведена У Сюанем [240], значущість встановлення суб'єктно-довірливих стосунків між викладачем, співаком і концертмейстером відкреслюють Е. Економова [71] і Чень Люсін [254]), налагодження студентсько-викладацької взаємодії на засадах реалізації консолідаційного підходу доведена в працях (А. Козир [94]).

Активно також висвітлюється питання організації навчання в так званих «малих групах». Цінність зазначеної форми здобуття освіти І. Бех пояснює тим,

що оскільки задачі, які постають перед здобувачем, «... подаються в умовах, які щоразу дещо змінюються, то й способи розв'язання становлять для членів групи проблему, тобто вимагають не репродуктивного, а продуктивного мислення». Саме навколо таких колективних проблем, на думку науковця, «...розгортається реальне життя членів групи зі всіма його міжособистісними взаємодіями, що впливають на їхні морально-психологічні особливості та стани [21, с. 741]. З цього погляду, як зазначає науковець, колективні проблемні ситуації, потребуючи «...максимального розумово-емоційного напруження, яке втілюється у пошуковому діалозі, а значить зіткненні думок, розгортанні процесу розуміння «позиції іншого» чи відстоювання власної точки зору» [21, с.742], що забезпечує, з одного боку, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, а з іншого – неформальну, особистісно-зумовлену діяльність, опосередковану взаємним ставленням членів групи один до одного.

Як наголошує Е. Економова, «Недооцінка настанови на партнерство, співвиконавство призводить до недостатньо високого розвитку ансамблевих якостей студентів-вокалістів, необхідних для успішної виконавської діяльності майбутніх співаків». Крім того, вчена визначає, що це може привести і взагалі «...до нездатності реалізувати потенційні можливості індивідуальної творчості та виконавської співтворчості» [71, с.19]. Зазначене свідчить про важливість провадження таких завдань і методів, як самостійна праця в міні-групах, створених з метою розучування ансамблевого твору, підготовки презентації, сумісної методичної розробки тощо.

Важливим у забезпеченні позитивного психологічного стану студентів рахуємо і створення ситуацій успіху, адже, як показали власні спостереження й діагностування, більшість з них не має досвіду творчої діяльності в галузі вокально-фахової діяльності. Тому не дивно, що переважна більшість з них відчуває невпевненість у своїх творчих можливостях, а подекуди в них проявляється і надмірна психологічна та м'язова напруга, відчуття психологічного бар'єру, що негативно впливає на їхні дії під час перших творчого спроб вокально-фахового характеру.

Виходячи з цього, одним із нагальних завдань на початку формувального процесу має стати стимулювання в студентів впевненості у своїх творчих можливостях. Необхідними механізмами створення ефективних ситуацій успіху має слугувати добір елементарних, доступних початківцю творчих завдань та забезпечення поступової й доцільної логіки їх ускладнення. Це може бути, зокрема, рух від порівняння й оцінки різних інтерпретацій твору до формулювання власних пропозицій; від завдань на імпровізацію в рухово-ритмовій формі до вокальних імпровізацій та створення мелодії на гармонічну або ритмову послідовність; від регламентованих форм музикування комбінаторного типу до вільного самовиявлення співаком творчих потенцій тощо.

Не меншого значення набуває і психологічна підтримка викладачем самих незначних успіхів, продемонстрованих майбутніми фахівцями у їхніх перших творчих спробах, а також стиль спілкування, доброзичливий, оптимістичний, побудований на демократичних принципах, про що йшлося у передніх розділах дослідження.

Важливим для набуття студентами психологічної впевненості є також їх залучення до різноманітних і багатопланових різновидів творчої діяльності. По-перше, це дозволяє їм досягти успіху в тих аспектах, які здійснюються на тлі найбільш розвинених у кожного студента здібностей і сформованих базових навичок, що посилює можливість успішного вирішення ними творчих завдань. По-друге, як зазначає І. Каськов, «...багатоплановість виступає як оцінний «каталізатор», якщо йдеться про інтрогруповий процес формування творчих умінь»: саме завдяки наявності різновидів творчих завдань і форм діяльності, на думку вченого, «...посилюється можливість для кожного досягти певного статусного місця в середовищі» [99, с.221].

Нагадаємо, що оволодіння розмаїттю видів художньо-творчої діяльності потребує розвитку в майбутніх фахівців самих різних здібностей і можливостей, удосконалення і емоційно-інтуїтивної, і мисленнево-інтелектуальної сфер активності. Ці міркування спонукали до обрання другою педагогічною умовою

вирішення завдань дослідження – *цілеспрямована гармонізація інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими вміннями майбутніх викладачів вокалу.*

Співвідношення логічного й інтуїтивного й можливість досягнення їх інтегрованості – важливе питання для вокально-педагогічної діяльності. Значущість удосконалення органічного поєднання й інтуїції й логіки, почуттів та їх рефлексивно-аналітичного усвідомлення, зумовлена тим, що сучасний викладач вокалу вищої школи має справу із світом суб'єктивних почуттів, переживань, уявлень і розмаїттям практичних дій умовно-рефлекторного та усвідомленого й алгоритмовано-сформованого характеру. Крім того, викладач вищої школи має бути не тільки музично-творчо розвиненою особистістю, а й бути готовим до науково-методичної діяльності та реалізації своїх винаходів у практичній, вокально-викладацькій діяльності, тобто володіти прогностичними, діагностичними методами та засобами моніторингу й само-моніторингу, тобто бути креативною особистістю, володіти як інтелектуально-творчими здібностями, так і розвиненою художньою інтуїцією.

Розглянемо більш докладно вживані в науковому обігу поняття креативності й творчої інтуїції. Відповідно довідковій літературі та працям таких науковців, як Дж. Гілфорд [274], А. Маслоу [283], С. Максименко [139], О. Матюшкін [144] та ін., під креативністю розуміються творчі здібності індивіду, що проявляються в його здатності до генерування нових ідей, володіння комбінаторно-творчими вміннями, спроможністю поєднувати відомі елементи незвичним способом, вирішувати завдання новими шляхами тощо. Типовими рисами креативної особи вважають гнучкість й оригінальність мислення (*creative thinking*), здатність до нового бачення проблеми або ситуації, схильність як до логічного мислення, аналізу й синтезу, так і до інтуїтивного відчуття напрямку, в якому потрібно діяти з метою вирішення проблемного завдання.

Британський психолог Едвард де Боно основними ознаками креативного мислення визначає здатність особистості до генерування ідей, активність уяви,

відкритість до нового, розсудливість і дивергентне мислення, що дозволяє їй винаходити нестандартні рішення для вирішення певної проблеми [275].

Зважаючи на це, поняття креативності застосовується, переважно, в сферах наукової творчості та вирішення практичних завдань. Тим не менше, вищий рівень прояву креативної зазвичай пов'язують з феноменом інсайту, тобто раптовим «прозріння» й винаходом нового, творчого рішення завдяки його цілісному, інтуїтивному передбаченню, яке виникає на тлі багатого досвіду, накопичених знань та емоційно й психологічно напруженого пошуку можливостей рішення проблеми. Не випадково музиканти-науковці, які досліджують питання науково-методичного творчого мислення музикантів, приділяють увагу саме його прояву в науково-методичній галузі.

У мистецькій галузі поняття креативності, як правило, не застосовується: більш типовим для характеристика творчої обдарованості є визнання багатства творчого уявлення, єдності специфічно-перцептивних (в нашому випадку – музичних) здібностей і розвиненої афективно-емоційної пам'яті, взаємозв'язку підсвідомості й свідомості: завдяки їх синтезу виконавець набуває здатності виявлення і втілення художньої ідеї, «над-сенсу» художнього твору, керуючись нею в своїх «наскрізних діях», за висловом К. Станіславського [219, с.656], спрямованих на її втілення. При цьому яскравість і повнота уяви мають регулюватися, за В. Ражніковим, виробленням суб'єктивної емоційної програми, яка потребує активної участі інтелекту, звернення до накопичених знань і досвіду сприйняття, заглиблення в художню атмосферу епохи, стилю, тобто опори на знання й усвідомлення пережитих художніх вражень, здатності витягти їх з тьми підсвідомості й зробити цей перебіг керованим.

Значним є також інтуїтивно-підсвідоме формування в музикантів перших ціннісно-художніх орієнтацій стосовно сприйнятого музичного твору, які суттєво впливають як на подальший аналітично-пізнавальний процес, так і на особливості інтерпретації музичного тексту.

Іншими особливостями характеризується і кульмінаційна форма прояву творчої активності, яка в мистецтві, як правило, пов'язується з досягненням

особливого психологічного стану натхнення як певною мірою аналогу феномену інсайту. Вважається, що саме художньо-емоційне натхнення, активізуючи всі прошарки підсвідомості й свідомого знання та вміння, дозволяє митцю досягати високих еталонів у творінні, художньої сугестивності й «зараження» художніми емоціями й спонукати до співпереживання і роздумів слухачів під час виконавства (і, додамо – у процесі музично-педагогічної діяльності).

Досягнення натхнення потребує високої майстерності, здатності до усвідомлено-глибокого сприйняття музичних творів, готовності до максимального напруження звукотворчої уваги, самоорганізації й наполегливості, прояву певної сміливості у самовияву своїх творчих потенцій, багатого досвіду виконавської діяльності й внутрішнього перевтілення, нарешті – працездатності. Варто задати тут відомий висловлення П. Чайковського, який писав, що «натхнення не любить лінивих».

Отже, акцентуємо, що в різних сферах діяльності майбутніх викладачів вокалу роль креативності й інтуїції, мислення, почуттів і емоцій є неоднозначною. Це пояснюється різним змістом і метою таких видів фахової діяльності, як викладання, методична продуктивність, художня інтерпретація, виконавство тощо. Таке становище відповідає і загальним уявленням щодо того, що в різних видах творчої діяльності міра активності прояву інтуїтивної й раціонально-розумової сфер може бути різною. Більше того, на думку Е. Фьодорова, на різних стадіях опанування діяльністю також «...панують поперемінно то інтуїція, то аналіз, але повноцінний результат можливий тільки при природній взаємодії того й іншого» [244, с.102].

Крім того, питома вага інтуїції й логіки може змінюватися в залежності від виду діяльності, особливостей навчального або ситуативного завдання. Так, інтуїтивно-емоційні переживання, які супроводжують творчу діяльність наукового типу, відіграють роль додаткової спонуки й енергетичної підтримки напруженої інтелектуальної діяльності. В галузі музичного мистецтва емоції набувають сутнісно-художнього значення і їх переживання у сприйнятті незнайомого твору зумовлює появу інтуїтивної, первісної реакції на слуховий

образ. Крім того, музична інтуїція виконує евристичну функцію, що проявляється у формі апперцепції, тобто випереджальних уявлень, які надалі зіставляються з логікою розгортання музичного тексту в музично-просторовому й часовому вимірі.

Зазначимо, що в галузі педагогічної діяльності науковці також відзначають важливість розвитку педагогічної інтуїції, однак по-різному визначають її роль і корисність. Так, одні вчені наполягають на тому, що інтуїтивний підхід зумовлює стихійність і необґрунтованість педагогічних дій і має поступитися логічному, науково обґрунтованому. Натомість більшість з них дотримується іншої точки хору. Так, А. Ухтомський вважав, що логіка і аргументація тільки здоганяють інтуїцію і дозволяє відтворити, перевірити, визначити її смисл [241].

На провідній ролі інтуїції у різних видах діяльності наголошує В. Козін, який, порівнюючи значущість інтуїції і логіки, характеризує їх співвідношення таким чином: інтуїція – це стратег, логіка – тактик; інтуїція виступає генералізатором ідей, логіка допомагає їх реалізувати; інтуїція задає генеральну лінію, логіка допомагає вирішити, як її втілити тощо [96].

Для вирішення завдань нашого дослідження найбільш важливим є висновок, якого дійшов науковець, акцентуючи, що тільки в результаті взаємодії логіки, як лінійного фактору мислення, та інтуїції, яка виступає узагальнюючим фактором, створюються ефективні умови для досягнення найкращого результату

Варто також звернути увагу на те, що для запуску інтуїтивного процесу необхідно мати значний обсяг попередньо накопичених знань і вмінь, при чому тривала і поглиблена робота в конкретній галузі виступає необхідною, але ще недостатньою умовою інтуїтивного осяяння (Р. Грановська [50]).

Ця закономірність дозволяє дійти висновку про те, що інтуїтивний підхід у прийнятті педагогічних рішень буде найбільш успішним за умов наявності значного обсягу попередньо накопичених знань і досвіду їх практичного застосування, а також розвиненої педагогічної рефлексії, здатності до самоаналізу й осмислення винайдених інтуїтивно рішень. Не випадково всі

частіше дослідники звертаються до феномену, який отримав назву «емоційний інтелект».

З цього виходить, що між зазначеними різновидами інтуїтивної та свідомо-конструктивної творчої діяльності немає неперехідної межі: адже для того, щоб проникнути в художній замисел автора вокального твору й здійснити його виконавську або вербально-педагогічну інтерпретацію, потрібно не тільки інтуїтивно й емоційно сприймати особливості його художньо-образного змісту, а й осмислювати їх з метою транслювання своїх почуттів й розуміння художньо-образного сенсу творів до слухачів таким чином, щоб вони були задні його сприймати за різних ситуативних обставин. Засадами такої здатності стає збагачення своїх уявлень з усією сукупністю знань – культурологічних, мистецьких, музикознавчих, володіння навичками рефлексії особистих вражень і почуттів, емоційно-художніх переживань і асоціацій, а також здатність до самоаналізу й упорядкування усвідомлених даних, прояву певної гнучкості мислення й творчого уявлення.

Значущість цілеспрямованого взаємозв'язку інтуїтивно-емоційного уявлення та вмінь, які пов'язані із проявом структурно-логічного мислення, довів у своїх дослідженнях В. Ражніков [200], який продемонстрував, що саме свідоме ставлення до динамічного розвитку художніх емоцій, визначене ним як суб'єктивно-емоційна програма твору, стає запорукою художньої переконливості й впливовості створеної інтерпретації та її виконавського втілення.

Отже, в процесі роботи над вивченням твору і його підготовкою до виконання важливими є і володіння логікою художнього, музичного мислення, і наявність образних, художньо-асоціативних уявлень: в результаті їх взаємозв'язку трактування твору стає більш глибоким і ємним, а його виконання набуває структурної упорядкованості й регульованого розвитку музичного образу, його динамічності й переконливості.

Не менш значущу роль відіграє зв'язок свідомого регулювання своїми діями та власної інтуїції музиканта під час безпосереднього виконання твору, що

стає запорукою корекції виконавських вмінь, здатності до варіювання інтерпретаційно-динамічного процесу з метою досягнення максимального художньо-сугестивного впливу на сприйняття слухачів.

Отже, досягнення й трактування твору відбувається як творчий процес завдяки наявності в особистості психологічної настанови на творчу самореалізацію й набуття творчих умінь, в яких реалізуються результати накопиченого досвіду сприйняття й особистого переживання музичних образів, музичної уяви й інтуїції, вміння доволіно оперувати слуховими уявленнями й цілісними почуттєво-художніми образами.

Що стосується науково-методичної діяльності, то тут на перше місце виходить креативність, значущість інтелектуально-творчих умінь, які реалізуються в процесі аналізу й узагальнення наукових положень з певної теми, у здатності до висування гіпотези, логічної аргументації, вмінні здійснювати адекватний і критичний аналіз різних варіантів вирішення проблеми тощо. Уявлення щодо науково-методичної діяльності нерідко пов'язуються із такими поняттями, як «дослідницька компетентність», «наукова компетентність», які визначаються як сукупність «...знань, ціннісних орієнтирів та досвіду дослідницької діяльності, що проявляє себе в готовності та здібності виконувати функції її суб'єкту» (В. Константінов, [101, с. 16]). На думку Лі Ліцюаня, опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва здатністю застосовувати методологічні знання й уміння в процесі здобуття освіти є одним з провідних завдань сучасної мистецької освіти [127, с. 27].

Однак зауважимо, що і в цих видах діяльності важливу роль відіграє художньо-мистецька підготовленість майбутнього фахівця, його здатність аналізувати художні властивості музичного матеріалу та закономірності його засвоєння й творчої презентації, осмислення яких становить сутність інтелектуально-дослідницьких дій.

При цьому важливим завданням є узагальнення набутих знань та здатність до їх інтеграції й осмислення можливостей практичного впровадження в майбутній фаховій діяльності, що є також своєрідним творчим процесом. Адже

виконання цих завдань потребує критичності, самостійності й гнучкості мислення, володіння комбінаторними вміннями, здатності виявляти взаємозалежності й утворювати нові зв'язки між різними освітніми компонентами, а також їх реалізувати й вдосконалювати, здійснюючи самоаналіз та корекцію своїх дій.

Утворенню інтегрованих знань і вмінню їх застосувати сприяє організація освітнього процесу на засадах міждисциплінарної координації, засади якої пропоновано в наведеній вище праці Г. Ніколаї, А. Линенко, Н. Кьон, М. Бойченко [284]. Її впровадження дозволяє всебічно активізувати інтегративні можливості освітнього процесу, використовувати завдання, вирішення яких потребує об'єднання різнорідних знань і умінь. Завдяки такому взаємозв'язку, навички, які формуються на різноманітних дисциплінах, набувають узагальненого характеру, гнучкості й варіативності. Це уможлиблює їх застосування майбутніми фахівцями в самостійній і творчій діяльності, а з цим – і досягнення нового рівня реалізації потенційних можливостей майбутніх викладачів вокалу, реалізуючись як в практичних видах діяльності, так і в змістовності курсових робіт та магістерського дослідження.

Таким чином, органічне й систематичне взаємне доповнення різних компонентів навчання стає дієвим способом формування в майбутніх викладачів вокалу мобільних і гнучких творчих умінь.

Виходячи з прикінцевої мети формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь для їх реалізації у вокально-виконавській та викладацькій діяльності, третьою педагогічною умовою вирішення завдань дослідження визначено *актуалізацію пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.*

Значущість пропедевтично-апробаційної спрямованості формувального процесу пояснюється тим, що стимуляція майбутніх фахівців до науково-методичного пошуку й генерування нових ідей потребує перевірки їхньої ефективності на практиці. Нагадаємо, що «інструментом» вокаліста є його

природний дар – співацький голос, який відзначається певною крихкістю і схильністю до перетому і захворювань. Тому заняття співака-початківця за невдалою методикою нерідко приводить до захворювань або навіть до втрати співацького голосу. Цей факт відзначають всі науковці й педагоги, зокрема В. Антонюк [6], В. Ємельянов [72], Ф. Заседатєлев [82], Лю Цзя [135], Н. Овчаренко [163], Є. Проворова [190], В. Юшманов [271] та ін. Отже приступаючи до апробації своїх винаходів, магістрант має проявляти надзвичайну обережність та всебічну освіченість стосовно впливу інновацій, які він вважає за доцільне вводити, отже – спочатку обережно апробувати на власному досвіді, в процесі семінарських занять з методики у формі ділової гри, обговорення із викладачами й своїми співкурсниками, а потім – в роботі із вихованцями з педагогічної практики.

Готовність до упередження педагогічних помилок науковці пов'язують з уявленням про їх пропедевтику (Н. Кьон [117], Ян Сяхан [272]). Відзначається, що набуття пропедевтичної компетентності потребує, по-перше, відповідального ставлення до апробації своїх ідей, по-друге, значного обсягу фундаментальних, узагальнено-фахових знань, по-третє ознайомлення й аналізу типових для багатьох викладачів-початківців помилок.

Завдяки цьому, набуття пропедевтичних умінь забезпечує поєднання знань з практичним досвідом, здатність до рефлексії, метою якої є самоаналіз і усвідомлення власного «вокально-фонаційного» відчуття як важливої засади встановлення міри доцільності (або шкідливості) певних інноваційних приймів і методів формування співацьких навичок. Таким чином відбувається зв'язок теоретично-обґрунтованих інноваційних пропозицій та практичної перевірки їх творчо-формувальної цінності.

Отже, педагогічними умовами формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь визначено:

- забезпечення психологічно-комфортного освітнього середовища;
- гармонізацію інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими вміннями майбутніх викладачів вокалу;

– надання процесу формування творчих умінь пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості.

Важливим питанням є методичне забезпечення реалізації зазначених педагогічних умов. Як зазначають науковці, наявність обґрунтованих методів дозволяє реалізувати поставлену мету, а їх відсутність або безсистемність суттєво гальмує процес її досягнення.

Провідними формами й методами реалізації першої педагогічної умови – забезпечення комфортно-творчого середовища під час здійснення вокально-освітнього процесу – вважаємо застосування комплексу форм і методів психологічно-комунікативного спрямування, зокрема – здійснення педагогічного спілкування в демократичних, толерантно-стимуляційних формах, діалогічного-суб'єктного стилю педагогічного спілкування, застосування непрямих, спонукальних способів керівництва процесом набуття студентами творчих умінь, зокрема – створення ситуацій успіху, які впливають на зміцнення студентів у своїх можливостях; насичення освітнього процесу позитивними емоційно-художніми враженнями й переживаннями; впровадження колективних форм і завдань, як, наприклад, самостійна праця в міні-групах – для розучування ансамблевого твору, підготовки презентації, створення методичної розробки.

Певну увагу варто приділити і вдосконаленню особистісних властивостей студентів: позбавленню їх психологічних і м'язових затисків, засвоєнню технік релаксації, емоційно-вольову саморегуляції, стимуляції артистизму тощо, задля чого доцільно застосувати спеціальні тренінги, вправи на концентрування творчої уваги, завдання на самодіагностику, самозвіт і самокорекцію.

Важливою, особливо на початковому етапі роботи, є й психологічна підтримка викладачем самих незначних успіхів студентів, яким сприятиме подоланню ними нерішучості, невпевненості у своїх можливостях, а також стиль спілкування – доброзичливий, оптимістичний, побудований на засадах прояву щирого інтересу до внутрішнього світу співака-початківця й бажання спільно з ним винайти найкращі способи його фахово-творчого розвитку.

З метою досягнення гармонізації інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими вміннями майбутніх викладачів вокалу (друга педагогічна умова) доцільним вважаємо налагодження міждисциплінарної координації, завдяки якій уможлиблюється досягнення суголосності змісту навчальних дій, методів і технологій формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу. Тим самим забезпечується комплексно-інтегративний характер засвоєваних творчих умінь, зорієнтованість змісту освіти на стимуляцію розвитку й саморозвитку особистісно-творчих якостей майбутніх фахівців у процесі і в єдності з оволодінням практичними формами мистецько-пізнавальної та вокально-педагогічної діяльності творчого, вокально-художнього спрямування .

Впровадження міждисциплінарної координації в освітній процес передбачає забезпечення поінформованості викладачів фахових дисциплін, постійний моніторинг і координацію календарного плану, тобто постійну корекцію перебігу освітнього процесу в умовах непередбачуваності реальних ситуацій при безумовній націленості на досягнення його мети.

Так, для викладачів з дисципліни «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів» важливими є знання того, над яким репертуаром працює (або працювала в минулому) певна частка студентів, твори яких стилів вони опановували в своїй навчальній практиці, що уможлиблює включення саме цього, добре знайомого й особистісно-значущого для них репертуару в якості навчального матеріалу для обговорення й диспуту. Завдяки цьому підвищується його особисто-професійного значення, а з цим – і пізнавальна та творча активність студентів.

Зауважимо, що можливість такої поінформованості викладачів потребує озброєння освітнього процесу сучасним програмно-методичним та інформаційно-технічним забезпеченням, зокрема – можливістю застосування хмарних інформаційно-комунікативних технологій як способу надання доступу до потрібних документів і колегіально-взаємної й мобільної корекції його перебігу. Доцільним є і застосування можливостей таких програм, як Excel,

Office-365, які є зручними для створення банку із значим об'ємом інформації (репертуару, методичної літератури, посилань на відеозаписи в YouTube), систематизації накопиченого матеріалу та обміну ним; PowerPoint – для оприлюднення наочних матеріалів, використання можливостей соціальних мереж – Viber, Telegramm, Facebook тощо.

Важливим для гармонізації інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими уміннями майбутніх викладачів вокалу є також заповідання комплексно-творчих завдань, спрямованих на удосконалення навичок самостійної інтерпретації творів, навичок сценічного артистизму, засвоєння різноманітних форм імпровізації й творчої обробки музичних творів, оволодіння якими потребує злиття інтуїтивно-спонтанної активності та здатності до емоційно-вольової саморегуляції, набуття значного об'єму знань і навичок і вміння їх варійованого застосувати в різноманітних, непередбачуваних вокально-педагогічних ситуаціях.

Відтак, завдяки запровадженню механізму міждисциплінарно-координованого перебігу реального освітнього процесу та застосуванню завдань на особистісно-фахове вдосконалення майбутніх фахівців, заповідання комплексних завдань, які потребують поєднання інтуїтивно-цілісних та усвідомлено-логічних способів музично-пізнавальної й творчої діяльності, студенти набувають здатності до різноманіття форм творчої діяльності.

З метою надання можливості майбутнім фахівцям здійснювати попередню, пропедевтичну апробацію своїх творчих ідей в галузі інтерпретаційної, виконавської, науково-методичної та практичної діяльності доцільно залучати їх до ділових ігор, завдань на самостійну інтерпретацію репертуару та його підготовки до виконання.

Корисними формами підготовки до практично-творчої діяльності є завдання на цілеспрямоване варіювання виконавських засобів та аранжування мелодії за допомогою створення ритмового супроводу або імпровізації вокальних підголосків. Їх цінність пояснюється тим, що оволодіння навичками імпровізації надає студентам можливість збагатити зміст своєї методично-

творчої діяльності, а саме – створювати вокально-інтонаційні вправи, спрямовані на формування певних фонаційно-вокальних навичок і вирішення актуальних проблем. а також підготовка й демонстрація відео-презентацій, які мають стимулювати в їхніх вихованців зацікавленість вокальним мистецтвом, бажання поглиблювати свої знання й творчі уміння.

Узагальнення обґрунтованих вище методологічних підходів, наукових принципів, педагогічних умов та методів і етапів формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу представлено в рис. 2.2. своє розуміння художньої цінності музичних творів, удосконалювати здатність до їх адекватної й особистісно-індивідуалізованої інтерпретації.

Різновидом інтерпретаційно-просвітницької діяльності можна вважати і інтерпретацію, що має педагогічну спрямованість і передбачає врахування викладачем особливостей сприймання музичного твору його вихованцями, їх мотивацію до більш глибокого пізнання розучуваного твору, доповнене педагогічними порадами і завданнями, що спрямовані на більш глибоке занурення студента у його художню атмосферу й створення ним власного інтерпретаційного варіанту.

Отже, формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу реалізується завдяки сукупності чинників об'єктивного й суб'єктивного характеру. До перших відносимо змістові характеристики освітнього процесу, його спрямованість на розвиток творчих потенцій студентів у процесі їх оволодіння базовими знаннями, навичками й уміннями, до другого – розвиток властивостей особистості, які забезпечують успішне формування у них фахово-творчих умінь.

Підвищенню ефективності набуття майбутніми викладачами вокалу творчих реалізація обґрунтованих в розділі педагогічних умов має а саме:

- забезпечення комфортно-творчого середовища у вокально-освітньому процесі;
- гармонізація інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими уміннями майбутніх викладачів вокалу;



Рис. 2.1. Модель формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу

– актуалізація пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

Висновки до другого розділу

У розділі представлено модель методики формування у майбутніх викладачів вокалу творчих умінь, яка охоплює мету дослідження, структуру формування досліджуваного феномену, відображає обрані для вирішення завдань роботи методологічні підходи, принципи і педагогічні умови, а також методи формувально-експериментальної роботи.

Структурними складниками їх формування визначено мотиваційно-творчий, аналітико-герменевтичний, виконавсько-інтерпретаційний, науково-методичний, фахово-діяльнісний компоненти, які відображають зміст формування в студентів творчих умінь.

Доведено доцільність застосування в процесі формування означеного феномену особистісно-персоналізованого, герменевтичного й праксеологічного підходів, а також принципів їх реалізації: студентоцентровано-творчого спрямування вокально-освітнього процесу; особистісно-психологічної підтримки творчих проявів здобувачів; компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь; принципів емерджентності; свідомого дотримання настанов концепції «герменевтичного кола» у вокально-освітньому процесі; поетапного ускладнення систематизованих завдань герменевтичного спрямування; відповідності змісту формувально-творчого процесу вимогам сучасної практики викладання вокалу та його особистісно-прагматичної доцільності; міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь.

Обґрунтовано педагогічні умови, впровадження яких у навчальний процес сприяє вирішенню завдань дослідження: забезпечення комфортно-творчого середовища у вокально-освітньому процесі; гармонізацію інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими вміннями майбутніх

викладачів вокалу; актуалізацію пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

Реалізація зазначених умов має здійснюватися на засадах приділення уваги формуванню особистісних властивостей студентів, важливих для оволодіння творчими вміннями – впровадженню демократично-діалогічного стилю педагогічного спілкування й взаємин, їх «зараження» натхненням і художніми емоціями; залучення до тренінгів на позбавлення психологічних і м'язових затисків, удосконалення здатності до емоційно-вольової саморегуляції, релаксації, концентрації творчої уваги; створення ситуацій успішної творчої діяльності. Визначено, що з метою формування в магістрантів-вокалістів творчих навичок також варто посилити увагу до актуалізації в процесі навчання міждисциплінарної координації та внутрішньо-предметних зв'язків, застосовувати ІКТ (соціальні мережі, хмарні технології; аудіо- та відео-фіксацію); залучати магістрантів до участі в «мозковому штурмі», роботи в малих групах, виконання завдань на самостійну інтерпретацію репертуару, варіювання виконавсько-виконавських дій, формувати в них здатність до творчої обробки музичного матеріалу.

З метою посилення практичної зорієнтованості змісту освіти доцільно застосувати ділові ігри, залучати студентів до створення вокально-інтонаційних вправ на формування певних вокальних навичок, проведення фрагментів занять, діагностування якості вокальної діяльності, розроблення й демонстрації відео-презентацій та власних методичних праць.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

3.1. Діагностика рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь

Перевірка наведених у першому та другому розділах дослідження припущень здійснювалася впродовж 2018 – 2021 років на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), в Миколаївському національному педагогічному університеті імені В. О. Сухомлинського та Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. До експериментальної роботи було залучено 64 магістранти; 32 них взяли участь у формувальному експерименті. Контрольна група також склалася із 32 студентів, заняття з якими здійснювалися за типовим навчальним планом, із використанням загальноприйнятої методики.

Зміст формувального експерименту спрямовувався на реалізацію обґрунтованих у попередніх розділах роботи педагогічних принципів, педагогічних умов і методів стимуляції в магістрантів мотивації й інтелектуальних та практичних умінь творчого характеру.

Дослідження відбувалося за трьома етапами: *організаційно-мотиваційним, творчо-формувальним та творчо-компетентнісним.*

На організаційно-мотиваційному етапі було проаналізовано традиційні, а також інноваційні методики формування творчих умінь та можливості їх впровадження відповідно до діючих ОПП і навчальних планів; сформульовано мету та обґрунтовано зміст експериментальної методики; доведено її сутність до викладачів, які брали участь у експериментальній роботі; здійснено констатувальну діагностику з метою виявлення в студентів рівнів сформованості творчих умінь, проаналізовано й узагальнено отримані дані. Врахування

отриманих результатів стало базисом для уточнення змісту й проведення формувального експерименту.

Суттєва увага на цьому етапі приділялась активізації в студентів умотивованого ставлення до оволодіння творчими вміннями в різних видах вокально-навчальної діяльності, а також їх залученню до завдань, спрямованих на удосконалення особистих властивостей, важливих для успішного опанування творчих видів діяльності й формування творчих умінь. Важливим чинником досягнення успіху стало забезпечення з перших кроків початку експерименту комфортно-творчого середовища на фахових заняттях, тобто реалізації першої педагогічної умови успішного вирішення завдань дослідження.

На другому, *творчо-формувальному етапі*, головна увага приділялася опануванню студентів різноманітними видами творчої, музично- та науково-пізнавальної, вокально-виконавської та пошуково-методичної діяльності під час виконання різних видів завдань. Значна частка завдань спрямовувалась на удосконалення в респондентів здатності до комбінаторно-творчої діяльності й стимуляцію прояву ними творчої інтуїції та їх взаємодоповненню, відповідно другій педагогічній умові – гармонізації інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими вміннями майбутніх викладачів вокалу.

На третьому, *творчо-компетентнісному етапі* головним завданням було спрямування студентів на самостійну творчу діяльність на основі розвинених особистісних властивостей і використання отриманих знань і досвіду вирішення художньо-творчих і методичних завдань, що не мають однозначного рішення та їх впровадження в педагогічну практику. Тим самим зміст роботи мав забезпечувати впровадження третьої педагогічної умови – актуалізацію пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

Наприкінці експерименту було проведено другий діагностичний зріз, результати якого було проаналізовано та покладено в основу формулювання висновків дослідження.

Розглянемо більш докладно перебіг формувального експерименту, відповідно за означеними етапами.

Задля здійснення констатувальної діагностики було обґрунтовано визначення критеріального апарату та методики визначення рівнів сформованості досліджуваного феномену за обґрунтованими в роботі компонентами формувально-творчого процесу, а саме – потребо-мотиваційним, аналітико-герменевтичним, виконавсько-інтерпретаційним, науково-методичним, фахово-діяльним. Відповідно зазначеним компонентам було визначено показники міри їх сформованості.

Так, для оцінювання рівнів сформованості першого мотиваційно-творчого компоненту було обрано *творчо-мобілізаційний критерій*. У його обґрунтуванні ми виходили з того, що чинником ефективності формування творчих здібностей майбутніх фахівців є синтез високого рівня сформованості в них потреби в творчій самореалізації та наявності творчих властивостей особистості як передумови успішного оволодіння різноманітним творчим умінням.

У визнанні значущості творчої мобілізації як показника потенційної успішності в контексті дослідження, спираємося на визначення психологічної мобілізації вчених Б. Душкова, А. Корольова та Б. Смірнова, згідно з якими під цим поняттям розуміється «тимчасова активізація якостей особистості (головним чином моральних і вольових), які допомагають високоякісному виконанню певної діяльності», мета якої, за вченими, полягає не у формуванні стійких властивостей особистості, а являє собою «...формування на основі наявних властивостей особистості певних і корисних для очікуваної або виконуваної діяльності психічних станів» [69, с.231].

При цьому, за Р. Михайлішин [148], саме активність в самостійність діяльності забезпечують цілісний розвиток особистості та уможливають всебічну реалізацію своїх потенційних можливостей. Саме тому, на думку вченої, важливою є не стільки сама діяльність, скільки активність, яка їй дотична, оскільки саме активність людини є неодмінною умовою розвитку її здібностей і досягнення успіху.

Отже під творчою мобілізацію у контексті дослідження розуміємо тимчасову активізацію наявних властивостей майбутніх викладачів вокал, цінних для формування їхніх творчих умінь у процесі фахово-навчальної діяльності. Однак не менш важливим є наявність тригера, яким у даному випадку виступає захоплення респондентів мистецько-творчими видами діяльності, переживання позитивних емоційних станів під час їх здійснення та внутрішня потреба у творчій самореалізації. Отже, вирішальними реалізації особистістю творчого потенціалу є прагнення до саморозкриття і самовдосконалення, що дозволило визначити першим показником даного критерію саме ступінь умотивованості респондентів до активного самовдосконалення особистісно-творчих якостей.

При цьому ми враховували, що поняття «особистісно-творчі властивості» є досить широким і ємним, воно зачіпає особливості темпераменту, характеру а також здібності та спрямованість особистості, тобто її основні психологічні риси, дотичні, відповідно сутності даного дослідження, особливостям творчого стилю діяльності.

Одними з головних властивостей особистості, що мають творчу спрямованість, науковці визначають також гнучкість мислення й креативність, які за Н. Карпенко, виявляються «...в тенденції до вирішення проблем суб'єктивно чи об'єктивно по-новому, новими засобами, семантичними «стрибками», новими конфігураціями дій або методів тощо» і визначаються вченою як «...внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем, схильність до творчості, творча потенція людини» [88, с 54].

Доречно також звернутися до праць Є. Ільїна, який творчі здібності особистості ототожнює із трактуванням поняття «творчий потенціал» у його вузькому сенсі. Водночас вчений зауважує на тому, що реалізації творчих здібностей особистості сприяють такі її особливості, як: «мотиви, деякі емоційні і вольові якості, рівень компетентності» [84, с. 122]. Дослідник вказує на суттєві ускладнення, пов'язані зі спробами замірити реальний рівень творчого потенціалу особистості, проте вважає доцільним прогнозування рівня його

розкриття, спираючись при цьому саме на ступінь вираження цих особливостей особистості.

Загальними, особистісними властивостями, які діють в мистецькому полі і сприяють успішності музично-творчої діяльності, такі науковці, як Б. Ананьєв [3], Л. Бочкар'єв [28], Д. Кирнарська [90], Б. Теплов [233], С. Рубінштейн [202], Ю. Цагареллі [250] відносять творчу активність, глибину і яскравість емоційних реакцій, яскравість і багатство фантазії та інтонаційно-образних уявлень, прояву артистизму, здатності до емоційного перевтілення, а також вольові, комунікативні та музично-інтелектуальні властивості, які розкриваються під час аналітичного сприйняття музичного матеріалу й оперування музичними конструктами і цілісними музично-художніми образами.

Звернемо увагу також на думку Г. Коджаспарової щодо того, творче становлення особистості потребує «...усвідомлення самого себе як конкретної творчої індивідуальності», визначення своїх професійно-особистісних якостей, які необхідно вдосконалювати й коригувати. Відповідно цьому, на думку вченої, «Поза усвідомлення себе як особистості і суб'єкта педагогічного процесу, без рефлексії всіх своїх дій та їх результатів вчитель не може відбутися як майстер, як творець» [93, с. 116].

Крім того, не варто забувати і про якість спеціальних музичних здібностей, до яких науковці відносять перецептивно-слухові (Д. Мертенс; Mertens [278], С. Сішор, Seastore [279]), емоційно-почуттєві (В. Медушевський [145], Б. Теплов [233]), музично-інтелектуальні (М. Арановський [7], С. Шип [264]), а також вокальні, зокрема – природні властивості співацького апарату, вокальний слух тощо (Л. Дмитрієв [65], В. Ємельянов [72]).

Виявленню творчих властивостей особистості, що виступають базисом для формування творчих умінь саме майбутніх викладачів вокалу, присвятив свої праці Ю. Дворник [57; 58]. Учений поділяє ці властивості на перцептивні, до яких він відносить «напруженість уваги, емоційну вразливість, сприйнятливність»), інтелектуальні, а саме інтуїцію, фантазію, здатність до вигадки, дар передбачення, широту знань та характерологічні *властивості* –

оригінальність, ініціативність, наполегливість, високу самоорганізацію, цілеспрямованість, працездатність. Відзначає в їх числі автор і мотиваційні властивості, до яких він відносить «..потребу у творчості, інтерес до неї, задоволення від процесу творчості і досягнення його мети, непереборність прагнення до творчої діяльності») [57, с. 21]. Вчений акцентує на професійній значущості згаданих властивостей для досягнення найвищого рівня фахового становлення та самореалізації особистості педагога і пов'язує набуття цих властивостей із вирішальним значенням феномену творчості як необхідної складової будь-якої педагогічної діяльності, особливо, коли мова йде про педагогіку мистецьку, зокрема, вокальну.

Частково погоджуючись із позицією автора, до властивостей особистості, дотичних успішній творчій діяльності викладача вокалу віднесемо такі їх різновиди, які свідчать про міру активності (ініціативність, усталене прагнення до самореалізації), характерологічно-художні властивості (емоційність, багатство уяви, артистизм, психологічно-вольова усталеність, комунікативність) та інтелектуально-творчі (гнучкість мислення, креативність, прогностичність).

З метою визначення другого показника творчо-мобілізаційного критерію вважаємо необхідним звернутися до наукової позиції В. Моляко, згідно з якою, творчий потенціал особистості є часто зовнішньо прихованим від самої особистості і від її оточення, а, відтак, і не завжди повністю усвідомленим, що, на думку вченого, ускладнює його діагностику [151]. «Реальну, прогнозовану цінність» творчого потенціалу особистості вчений вбачає у продуктах творчої діяльності, що і дає ключ до діагностики творчих властивостей особистості через міру інтенсивності їх прояву.

Таким чином, другий показник творчо-мобілізаційного критерію визначаємо, як: *міра інтенсивності прояву творчої ініціативи й активності*. Висока інтенсивність творчої активності вимагає мобілізації внутрішніх творчих властивостей особистості, тому саме від інтенсивності творчої ініціативи і активності особистості залежить міра успішності набуття нею творчого досвіду, що безпосередньо впливає й на рівень сформованості творчих вмінь.

Вибір третього показника творчо-мобілізаційного критерію – *ступінь сформованості потреби до включення в різноманітні види творчої активності* – підпорядкований полімотиваційній складовій внутрішньої готовності особистості до мобілізації творчих властивостей та набуття нових творчих умінь у процесі фахової підготовки (яка є результатом стимулу до задоволення потреби у творчому самовираженні та самовдосконаленні), про що йшлося в першому розділі дослідження (розділ 1.2.). У контексті дослідження йдеться про такі види творчої активності, як самостійна інтерпретація вокальних творів; розроблення методичних рекомендацій у межах вокально-педагогічної практики із студентами/учнями; створення мистецьких проєктів – відео-презентацій, есе з вокальної тематики, анотацій до творів із свого репертуару; підготовка творів до концертно-сценічного виконавства; оволодіння здатністю до творчого музикування, участь у науково-студентських конференціях тощо.

Для оцінювання рівня сформованості аналітико-герменевтичного компоненту досліджуваного феномену було обрано *пізнавально-пошуковий критерій*. Вибір цього критерію впливає із того, що такий вид фахової діяльності майбутнього викладача вокалу, як герменевтичний аналіз вокальних творів, потребує активізації пізнавально-творчої, пошукової діяльності. Їх ефективність безпосередньо залежить від емоційно-художньої чутливості реципієнта, рівня його музикознавчої поінформованості й сформованості музично-теоретичних, аналітичних навичок, здатності до рефлексії та виявлення наслідувально-причинних зв'язків. Отже, герменевтичний аналіз вокального твору стає проміжною ланкою між аналізом його художньо-образного змісту та засобами його виконавського відтворення і тим самим допомагає пошуку засобів вокальної виразності, уточненню динаміки, агогіки, манери співу, як засобу досягнення адекватності задуму композитора та історико-стильовим особливостям, притаманним твору.

На основі узагальнення вищевказаних особливостей аналітико-герменевтичного компоненту творчих умінь майбутніх викладачів вокалу ми

дійшли висновку про доцільність виокремлення таких показників пізнавально-пошукового критерію його оцінювання, як:

- ступінь обізнаності в галузі історико-стилістичного становлення музичного й вокального мистецтва;
- міра володіння навичками цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів;
- міра усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення.

Для оцінювання *виконавсько-інтерпретаційного компоненту* було обрано *виконавсько-творчий критерій*, при виборі якого ми враховували, що інтерпретація вокального твору завжди є актом творчим.

Н. Гунько та А. Чехуніна художню інтерпретацію вокальних творів студентами вважають доцільним розглядати як результат їх індивідуальної творчості, яка охоплює «...осягнення художнього задуму композитора, засвоєння логіки і закономірності інтонаційного розвитку, через виявлення засобів виразності для розкриття конкретного музичного образу» та формує потребу у опрацюванні необхідних «вокальних навичок та прийомів виконання», а також забезпечує «знаходження власного виконавського інтонаційного аспекту твору і підготовки до його оприлюднення у процесі публічного виступу» [51, с.191].

Також варто відмітити точку зору Ю. Дворника, який важливою ознакою наявності творчих якостей особистості вважає «розвиненість музично-образного мислення», що, за вченим, свідчить про «потенційні можливості у музично-творчій діяльності» [55, с.106].

Згідно з Лінь Янь, «художньо-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики розглядається як фактор його творчого становлення і в той же час як стимул всебічного розвитку. Художньо-інтерпретаційну діяльність на заняттях із вокалу в закладах вищої педагогічної освіти вчена називає важливим чинником «...розвитку у студентів дієвої фахової позиції, усвідомленню необхідності вокальних занять для роботи в школі, вихованню самостійності в

процесі розуміння та інтерпретації вокальних творів» [125, с.26]. Тобто необхідність опанування вміння створення власної інтерпретації вокального твору стає поштовхом до усвідомлення необхідності до фахового саморозвитку особистості. Погоджуючись із автором, також додамо, що такий вид діяльності потребує від майбутнього викладача вокалу розвиненого художньо-образного мислення, вміння користуватися широким спектром художньо-асоціативних зв'язків, вмінь синтезу художнього музичного і логічно-аналітичного мислення, розвитку емоційного інтелекту та відповідних ціннісних орієнтацій.

Тому при формулюванні показників виконавсько-творчого критерію для нас було важливо звернути увагу на усвідомлення майбутнім викладачем вокалу проблеми суб'єктивності процесу інтерпретації вокальних творів, що зумовлено як їх індивідуальними психологічними особливостями, так глибиною їх художньо-естетичного, емоційного та вокально-виконавського досвіду. Як стверджують вчені Н. Гунько та А. Чехуніна, навіть «... кожний публічний виступ обов'язково містить нові елементи прочитання музичного твору» [51, с.192].

Варіативність інтерпретаційного трактування вокального твору не тільки не зменшує цінності результатів такої діяльності, але й навпаки – збільшує його цінність як творчого продукту. Вона дозволяє також майбутньому викладачу вокалу бути варіювати її відповідно до потреб того різних видів діяльності: виконавсько-навчальної, виконавсько-просвітницької або педагогічної.

Проте, приділяючи суттєву увагу процесам створення власної інтерпретації вокального твору, важливо враховувати важливість опанування вокально-виконавськими вміннями продуктивно-творчого характеру. Маємо на увазі імпровізацію, здатність до аранжування вокальних творів, зокрема – їх переклад для складу вокального ансамблю, добір акомпанементу до мелодії тощо. Володіння вокально-продуктивними формами діяльності сприяє всебічній творчій самореалізації майбутнього викладача вокалу та його фаховому становленню.

Ю. Дворник також підкреслює, що вміння втілювати звуко-сміслові уявлення в процесі інтерпретації та власної обробки або аранжуванні твору дає змогу діагностувати якість оволодіння особистості «... інтегруючими видами діяльності, в основі яких лежить інтелектуально-художнє мислення, вміння конструювати нові образно-емоційні побудови на основі оригінальних музичних творів» [55, с.106].

Отже, показниками прояву виконавсько-творчого критерію було обрано:

- міру здатності до розроблення власної інтерпретації сприйнятого вокального твору;
- міру готовності до варіативно-інтерпретаційного трактування вокального твору;
- міру володіння вокально-продуктивними формами діяльності.

Для оцінювання рівнів сформованості в респондентів *науково-методичного компоненту* творчих умінь було обрано *методико-креативний критерій*. При його виборі спиралися на те, що у освітньо-кваліфікаційних програмах провідних фахових дисциплін, які вивчають студенти в процесі навчання у магістратурі, визначено необхідність опанування ними компетентностей, пов'язаних із здійсненням самостійної науково-пошукової роботи. Як зазначає О. Реброва, саме мистецька освіта володіє невичерпним потенціалом для реалізації творчих та наукових можливостей студентів, сполучаючи у собі художньо-творчі процеси та «різноманітні сфери наукового пізнання» [197, с.5]. Одним із ключових «компонентів творчої особистості майбутнього вчителя» вчена вважає наявність наукового стилю мислення, акцентуючи водночас на тому, що наука є найвищим проявом творчої діяльності особистості. Схожої позиції дотримуються і В. Ірина й А. Новіков, які розглядають наукову творчість як «найвищий акт пізнання», основу якого становить «процес перетворення інтуїтивного знання» [86, с.157]. Н. Карпенко, цитуючи Є. Ільїна [83, с. 19-20], результатом наукової творчості називає «... нове знання, що наявне у вигляді образів, понять, висновків, теорій і абстрактних

ідей», яке приймає форму гіпотез, теорій або підтвердженого емпірично чи теоретично наукового відкриття [88, с. 36].

Проте результатом наукової творчості можуть бути не лише теоретичні розвідки, але й методичні напрацювання (науково-методичні гіпотези або науково-методичні розробки). Створення таких науково-методичних напрацювань у галузі вокальної педагогіки та методики є одним із показників високого рівня фахової компетентності та чинником конкурентоспроможності майбутнього викладача вокалу. Отже, передбачення необхідності оволодіння цими вміннями має досліджуватися в процесі діагностування міри сформованості творчих умінь за *методико-креативним критерієм*.

Показниками методико-креативного критерію було обрано:

- здатність до висування науково-методичних гіпотез;
- здатність до генерування методико-фонаційних технологій;
- здатність до розроблення науково-методичних праць.

Для вимірювання фахово-діяльнісного компонента було обрано *творчо-педагогічний* критерій. У процесі його обґрунтування ми звернули увагу на наукову позицією Тан Цземіна стосовно того, що педагогічна творчість, як важливий аспект фахового становлення майбутнього викладача, «...виступає показником глибоких та всебічних знань педагога та їх осмислення», демонструє «... вміння перевести теоретичні та методичні положення в педагогічні дії; здатність до самовдосконалення та самоосвіти до розробки нових методик, форм, засобів та їх оригінальних поєднань» [230, с.156].

Варто наголосити на тому, що педагогічна творчість майбутнього викладача вокалу має праксеологічні, прогностичні та креативні аспекти, а її підґрунтям мають бути особистісно-зорієнтований, акмеологічний та інноваційно-технологічний наукові підходи. Ознаками високого рівня творчо-педагогічної діяльності майбутнього викладача вокалу є самостійність та ініціативність у науково-творчих вокально-мистецьких розробках та застосування найбільш ефективних вокальних методик відповідно до поставлених педагогічних завдань; важливим з цього погляду є також здатність

майбутніх фахівців усвідомлювати спосіб вирішення наявних вокально-технологічних та художньо-виконавських проблем на засадах творчого пошуку, коригування педагогічних прийомів у залежності від індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей співаків-початківців та їх потенційних можливостей.

Отже, показниками прояву творчо-педагогічного критерію було виокремлено:

- міру здатності до виявлення наявних вокально-технологічних проблем і винаходу способів їх вирішення;
- міру здатності до виявлення наявних вокально-художніх проблем у виконанні вокального репертуару і винаходу способів їх вирішення;
- міру готовності сприяти розкриттю вокально-творчих потенцій студентів.

У таблиці 3.1. подано в узагальненій формі критерії оцінювання досліджуваного феномену та показники міри їх сформованості.

У процесі дослідження було використано комплекс методів педагогічне спостереження й бесіда, педагогічне спостереження під час пізнавально-інтерпретаційної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної й науково-педагогічної діяльності, незалежне оцінювання, творчі завдання, тестування, анкетування, аналіз і оцінювання методичних розробок незалежними експертами.

Схарактеризуємо більш докладно методику й перебіг констатувально-діагностичного експерименту, а також викладемо отримані в його процесі результати.

З метою аналізу ступеню умотивованості щодо активного самовдосконалення особистісно-творчих якостей (*перший показник творчомобілізаційного критерію*), було використано анкетування, зміст якого було спрямовано на вирішення цього завдання дослідження (див. Додаток А).

Завдання тесту стосувались самооцінки студентами власних творчих потреб і надання значущості їх удосконаленню. Наведемо декілька прикладів тестових завдань:

Таблиця 3.1.

Критерії та показники оцінювання рівня сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу

№ п/п	Критерії	Показники
1	творчо-мобілізаційний	Ступінь умотивованості щодо активного самовдосконалення особистісно-творчих якостей
		Міра інтенсивності й успішності прояву творчої ініціативи
		Ступінь сформованості потреби до включення в різноманітні види творчої активності
2	пізнавально-пошуковий	Ступінь обізнаності в галузі історико-стилістичного становлення музичного й вокального мистецтва
		Міра володіння навичками цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів
		Міра усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення
3	виконавсько-творчий	Міра здатності обґрунтованої інтерпретації незнайомого вокального твору
		Міра готовності до виконавського варіативно-інтерпретаційного трактування вокального твору
		Міра володіння вокально-продуктивними формами діяльності
4	методико-креативний	Здатність до висування вокально-методичних гіпотез
		Здатність розробляти методичні рекомендації за певною тематикою
		Здатність до розроблення науково-методичних праць
5	творчо-педагогічний	Міра здатності до виявлення наявних вокально-фонаційних проблем і винаходу способів їх вирішення
		Міра здатності до виявлення наявних вокально-художніх проблем у виконанні вокального репертуару і винаходу способів їх вирішення
		Міра готовності сприяти розкриттю сценічного артистизму студентів

1. Моя здатність до яскравого художнього-виразного виконання творів: потребує вдосконалення / мені в принципі властива / мені цілком властива / для мене не є важливою.
2. Складні завдання з методики викладання вокалу: мене захоплюють; мені взагалі цікаві; мене цікавлять зрідка: мені не цікаві.
3. Моя здатність до систематичного й цілеспрямованого виконання самостійних завдань: потребує вдосконалення / мені в принципі властива / мені цілком властива / для мене не є важливою.

За сумою балів опитувальника кожен респондент міг отримати максимально 32 пункти, які переводилися в 4-бальну шкалу таким чином: від 24 до 30 пунктів – 4 бали; від 17 до 23 – 3 бали; від 16 до 10 – 2 бали; 9 пунктів і нижче – 1 бал. Отже, за виконання тесту респонденти могли отримати максимально 16 пунктів, що дозволяло їх перевести в оцінки на 4-бальною шкалою таким чином: від 20 до 16 пункту – 4 бали, від 15 до 11 – 3 бали, від 10 до 6 – 2 бали, 5 пунктів і нижче – 1 бал.

Крім того, незалежні експерти спостерігали за емоційним станом і проявом студентами ініціативи в процесі виконання завдань творчого характеру, які стосувалися питань вокально-фонаційного самовдосконалення, вербально-інтерпретаційної діяльності, питань науково-методичної спрямованості та прояву винахідливості в процесі педагогічної практики. Якщо респонденти проявляли яскраво виражену зацікавленість і натхнення у виконанні творчих завдань, вони оцінювалися вищим балом – 4. Якщо в цілому їхнє ставлення до більшості, але не до всіх форм навчально-творчої діяльності було позитивним, їхній стан оцінювався в 3 бали. 2 бали отримували студенти, які виконували творчі завдання на фоні індіферентного відношення, без прояву зацікавленості.

У 1 бал оцінювалися студенти, які неохоче включалися у виконання творчих завдань, почасти намагались їх уникнути, стверджуючи, що їм не вдасться їх виконати в силу відсутності навичок або здібностей, зокрема – якщо це стосувалось завдань на вербальну інтерпретацію твору або вокальну імпровізацію.

Отже, за сукупністю оцінок студенти за цим показником мали можливість отримати 8 балів, що слугувало підставою їх розподілу в 4 групи таким чином: якщо сума балів дорівнювала від 7 до 8 – загальна оцінка за показником становила 4 бали; від 5 до 6 – 3 бали; від 3 до 4 – 2 бали; від 1 до 2 - 1 бал. Результати випробувань подано в таблиці 3.2.

Для діагностики міри інтенсивності прояву студентами творчої ініціативи й активності (другий показник творчо-мобілізаційного критерію), використовувалися дані, отримані за опитувальником (див. Додаток Б) та у вигляді «провокаційних» завдань, сутність яких містилася в наданні студентам можливості самостійного вибору завдання, яке він мав виконувати на фахових заняттях та під час педагогічної практики.

Наведемо приклади змісту опитувальника:

1. Визначаю у виконанні знайомого мені твору різними співаками тонкі деталі: постійно; часто; рідко; майже ніколи.
2. Висуваю і висловлюю різні ідеї щодо внесення змін у інтерпретацію твору в моєму виконанні: постійно; часто; рідко; майже ніколи.
3. Цікавлюсь спеціальною літературою з приводу вивчення свого репертуару: максимально повно; досить активно; в міру активно; тільки за завданням викладача.
4. Пропоную різні способи вдосконалення своєї фонаційно-виконавської техніки: постійно; часто; рідко; майже ніколи.

За сумою балів опитувальника кожен респондент міг отримати максимально 32 пункти, які переводилися в 4-бальну шкалу таким чином: від 24 до 30 пунктів – 4 бали; від 17 до 23 – 3 бали; від 16 до 10 – 2 бали; 9 пунктів і нижче – 1 бал.

Метод провокаційних завдань полягав у тому, що студентам пропонувалося виконати діагностичні завдання різної якості – репродуктивно-наслідувального (послухайте запис, запам'ятайте і виконайте цю мелодію); самостійно-репродуктивного (отримайте ноти і вивчіть цю мелодію); творчо-інтерпретаційного (отримайте ноти, вивчіть і заспівайте цю мелодію виразно-

переконливо з метою запису Вашого виконання); творчо-педагогічного (отримайте ноти, продумайте, як Ви будете працювати над підготовкою цього твору до концертного виконання із своїм студентом).

Оцінювання стосувалося як вибору типу завдання респондентом, так і його якості, яка оцінювалась незалежними експертами за ознаками грамотності й безпомилковості, інтонаційної виразності, свідомого ставлення до його виконання. Врахування цих ознак виражалося незалежними експертами за подвійною шкалою. Так, якщо студент обирав завдання репродуктивно-наслідувального характеру, за свій вибір він отримував 1 бал, а якість виконання завдання ще дозволяло додати йому від 1 до 4 балів (відмінно, добре, задовільно, незадовільно), тобто в сумі кожен респондент за цим випробовуванням міг отримати до 5 балів. Вибір завдання кожного наступного, більш високого рівня творчого прояву, надавав можливість студенту отримати відповідно 2, 3, або 4 бали та ще від 1 до 4 – за якість його виконання, тобто 5, 6 або 8 балів максимально за випробовування. За отриманими результатами магістранти розподілялися в 4 групи таким чином: сума балів від 7 до 8 виражалась у загальній оцінці у 4 бали; від 5 до 6 – у 3 бали; від 3 до 4 – у 2 бали; від 1 до 2 – у 1 бал.

Для діагностики ступеню сформованості потреби до включення в різноманітні види творчої активності (третій показник творчо-мобілізаційного критерію) студентам було запропоновано опитувальник, який містив такі запитання:

1. Я намагаюсь / не намагаюсь пропонувати власні прийоми формування фонаційно-вокальної навички.
2. Мені подобається / не подобається шукати різноманітні варіанти інтерпретації твору із свого репертуару.
3. Оволодівати новим для мене видом діяльності – вокальною імпровізацією мені дуже цікаво / не цікаво.

Оцінка відповідей відповідно впевненості мірі позитивної самооцінки студентами своєї активної позиції від 4 до 1 бали.

Повний перелік запитань міститься в Додатку В.

Крім того, було проаналізовано ті різновиди творчої діяльності, здатність до яких продемонстрували респонденти. З цією метою їм пропонувалось виконати такі завдання, як вербальна інтерпретація твору з власного репертуару; виконавська інтерпретація твору з власного репертуару; розроблення науково-методичної анотації з питань роботи над виконання твору; різновид продуктивно-творчого змісту (імпровізація, створення акомпанементу до мелодії, додавання другого голосу тощо). Відповідно кількості типів доступних видів творчої діяльності цей показник оцінювався відповідною кількістю балів – від 1 до 4.

Результати випробувань за цим критерієм містяться в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості
творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу
за творчо-мобілізаційним критерієм (констатувальний зріз)**

Бали	Показники						\bar{x} у %
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	
Експериментальна група							
4	2	6,2	2	6,2	1	3,1	5,2
3	6	18,8	8	25,0	8	25,0	22,9
2	12	37,5	12	37,5	12	37,5	37,5
1	12	37,5	10	31,3	11	34,4	34,4
Контрольна група							
4	2	6,2	2	6,2	1	3,1	5,2
3	8	25,0	7	21,9	8	25,0	24,0
2	11	34,4	11	34,4	12	37,5	35,4
1	11	34,4	12	37,5	11	34,4	35,4

Як бачимо, за першим показником – ступінь умотивованості щодо активного самовдосконалення особистісно-творчих якостей – і в ЕГ, і в КГ переважна кількість студентів отримала низькі й задовільні оцінки: їх кількість в ЕГ склала по 37,5%, а в КГ – по 34,4%; високим балом було оцінено в обох групах по 6,2% респондентів. Найбільш виразна відмінність в отриманих даних стосувалася достатніх оцінок у 3 бали в ЕГ їх кількість склала 18,8%, а в КГ – 25,0%, тобто в цілому дані за цим показником були дещо вищими в респондентів з КГ.

За другим показником – міра інтенсивності й успішності прояву творчої ініціативи й активності – результати були незначно вищими. Так, в ЕГ кількість студентів, яких було оцінено в 4 бали, склала 6,2%, у 3 – 25,0%, 2 бали отримало 37,5% респондентів, а у 1 бал було оцінено 31,3%. Продемонстровані студентами з КГ результати були досить близькими: 4 бали отримали 37,5%, 3 бали – 34,4%, 2 бали отримало 21,9% респондентів, а у 1 бал було оцінено з них 3,1%.

Результати, отримані за третім показником, що характеризував ступінь сформованості в респондентів потреби до включення в різноманітні види творчої активності, був практично однаковим у обох групах. Вищим балом було оцінено, у порівнянні з попередніми випробуваннями, меншу кількість респондентів – по 3,1%; 3 бали отримало по 25,0%, у 2 бали – 37,5%, ще 34,04% було оцінено у 1 бал.

Узагальнення отриманих результатів дозволило визначити рівні сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за означеним критерієм, який виглядав таким чином: вищого рівня досягло в ЕГ і КГ по 5,2% респондентів, на достатньому рівні – в ЕГ опинилося 22,9%, а в КГ – 24,0%. На задовільному рівні в ЕГ було виявлено 37,5%, а в КГ – 35,4%; незадовільно було оцінено в ЕГ 34,4%, в КГ – 35,4% респондентів.

Діагностування за *пізнавально-пошуковим критерієм* здійснювалося за такими показниками: ступінь обізнаності в галузі історико-стилістичного становлення музичного й вокального мистецтва; міра володіння навичками

цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів; міра усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення.

Збір даних здійснювався за допомогою тестів, зміст яких представлений в Додатку Г. Метою завдань тесту, спрямованих на виявлення в магістрантів знань з історії й стилістики музичного й вокального мистецтва, було виявлення міри зорієнтованості в тих історико-культурних періодах, у яких розвиток вокального мистецтва набував своєрідної специфіки. Це, зокрема стильові особливості музичного, зокрема – вокального мистецтва та співацько-виконавської практики доби пізнього Ренесансу, раннього, зрілого й пізнього Бароко і т. д.. Особлива увага надавалась і становленню школи італійського бельканто та інших вокальних шкіл у ХІХ-ХХ століттях – французької, німецької, російської тощо.

З метою виявлення рівнів сформованості в магістрантів навичок цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів їм пропонувались до аналізу романс М. Лисенка «Місяцю-князю» (див. Додаток Д). Ознаками, за якими оцінювалась якість аналізу, слугували: адекватність характеристики структури, мелодії, гармонії й фактури твору та їх зв'язку з характером твору, зокрема із виявом контрастності його розділів.

Адекватність загальної характеристики твору та грамотний і всебічний аналіз твору дозволяв студентові отримати 4 бали; наявність незначних помилок – 3 бали; неповні відповіді й присутність помилок оцінювались у 2 бали, а фрагментарні й неточні відповіді – у 1 бал.

За третім показником, який мав засвідчити міру усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення, респонденти мали прослухати вже відомий їм романс М. Лисенка «Місяцю-князю» у декількох варіантах виконання та відзначити, якими засобами вокальної виразності користувалися співаки, щоб створити той чи інший характер, образ, у чому спостерігалась однаковість і розбіжності у його виконанні таких співачок:

Тетяни Киченко – <https://www.youtube.com/watch?v=xXrTwoShxKo>

Марії Шрам – https://www.youtube.com/watch?v=zK_4PVx1k7I

Інни Яреми – <https://www.youtube.com/watch?v=BHYdRwZ8j68>.

Оцінювались відповіді за 4-бальною шкалою на засадах їх аналізу за такими ознаками: вокально-слухова спостережливість у визначенні відмінностей загального характеру твору, кола емоцій, відповідно динаміці його розвитку; визначення змін у комплексі засобів виконавської виразності, які зумовлюють різноманіття емоційних станів; визначення впливу якості володіння співачок фонаційно-виконавською технікою на відтворення мінливого художнього образу романсу.

Отримані студентами результати представлено в Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за пізнавально-пошуковим критерієм (констатувальний зріз)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	
Експериментальна група							
4	1	3,1	0	0,0	1	3,1	2,1
3	7	21,9	8	25,0	8	25,0	24,0
2	13	40,6	12	37,5	11	34,4	37,5
1	11	34,4	12	37,5	12	37,5	36,5
Контрольна група							
4	1	3,1	1	3,1	1	3,1	3,1
3	8	25,0	7	21,9	8	25,0	24,0
2	12	37,5	12	37,5	11	34,4	36,5
1	11	34,4	12	37,5	12	37,5	36,5

Як бачимо, за цим критерієм студенти продемонстрували майже аналогічні результати. Так, за першим показником – ступінь обізнаності в галузі історико-стилістичного становлення музичного й вокального мистецтва – також більшість магістрантів продемонструвала задовільні й низькі результати: кількість здобувачів, які було оцінено у 1 бал, у обох групах складала по 34,4%. У цілому в КГ результати були незначно вищими за рахунок більшої кількості респондентів, які отримали 3 бали (37,5% у КГ та 40,5% у ЕГ).

За другим показником, який стосувався міри їх володіння навичками цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів, у ЕГ і КГ найвищий бал отримав тільки один студент (3,1%). Також показово, що обох групах більше третини студентів (від 37,7% до 34,4%) отримали 2 і 1 бал. Це свідчить про загальний незадовільний стан музично-теоретичної підготовки співаків та необхідність посилення уваги до вдосконалення в них навичок аналізу вокальних творів.

Майже аналогічними були і результати, які засвідчили міру усвідомлення респондентами причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення (третій показник). Так, у ЕГ взагалі не було оцінок у 4 бали, а в КГ 4 бали отримав один студент (тобто – 3,1%); 25,0% з них у обох групах отримали по 3 бали, а більшість було оцінено в ЕГ та КГ задовільними й низькими балами.

Відповідно цим даним, загальний результат сформованості в магістрантів творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за пізнавально-пошуковим критерієм виглядав так: у ЕГ на високому рівні було виявлено 2,1% респондентів, на достатньому – 24,0%, на задовільному 37,5% та ще 36,4% – на незадовільному. В КГ ці результати були дещо вищими: 3,0% респондентів продемонстрували високі результати, 24,0% – достатні, по 36,5% респондентів було віднесено до задовільного й незадовільного рівнів.

Міра сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за третім, *виконавсько-творчим критерієм*, вивчалася методами творчих завдань і спостереження за допомогою оцінювання результатів незалежними експертами.

Збір даних за першим показником, який мав продемонструвати міру здатності студентів до обґрунтованої інтерпретації незнайомого вокального твору, відбувався таким чином: респондентам пропонувався нотний текст народної пісні, з яким вони могли ознайомитися впродовж академічної години та обдумувати її можливу інтерпретацію. Пісня цього кожен респондент мав викласти свої пропозиції щодо пропонованого ним варіанту інтерпретації цього твору у власному уявному виконанні.

Оцінювання здійснювалося за такими ознаками: адекватність і переконливість інтерпретації характеру твору; відповідність інтерпретації розвитку його художньо-образному змісту; повнота характеристики його інтонаційно-виразних особливостей і пропонованих засобів виконавського утілення свого інтерпретаційного задуму.

За другим показником, який відбивав міру готовності респондентів до виконавського варіативно-інтерпретаційного трактування вокального твору, їм пропонувалося вивчити мелодію пісні куплетної форми та виконати її. Оцінювались здатність передбачати варіювання характеру куплетів відповідно розвитку художнього образу та застосовувати відповідні засоби виконавської виразності, спрямовані на створення цілісного й динамічного образу.

Третій показник, який характеризував міру володіння студентів вокально-продуктивними формами діяльності, досліджувався на засадах тестування на виявлення їх здатності до імпровізаційної діяльності. З цією метою магістрантам пропонувалися завдання різного роду складності. Перший рівень стосувався ритмової імпровізації, а саме – створення другої фрази у відповідь на імпровізацію першої фрази експериментатором. Другий рівень складності полягав у завданні доспівати другу фразу у відповідь на сприйняту ним вокальну імпровізацію у виконанні експериментатора, що потребувало володіння навичками оперування внутрішніми слуховими уявленнями. Третій рівень складності полягав у завданні імпровізації студентом першої фрази у створенні речення, виконання якого можливе лише за умов розвиненої уяви і творчої ініціативи. Четвертий рівень складності стосувався імпровізації мелодії на

заданий поетичний текст, що потребувало здатності музикувати в певному характері, передбачаючи не тільки створення мелодії, а й надання їх належної виразності.

Дані, отримані в результаті діагностування за виконавсько-творчим критерієм, представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за виконавсько-творчим критерієм (констатувальний зріз)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	
Експериментальна група							
4	1	3,1	1	3,1	0	0,0	2,1
3	8	25,0	8	25,0	7	21,9	24,0
2	12	37,5	11	34,4	13	40,6	37,5
1	11	34,4	12	37,5	12	37,5	36,4
Контрольна група							
4	1	3,1	2	6,2	0	0,0	3,1
3	8	25,0	8	25,0	8	25,0	25,0
2	11	34,4	11	34,4	12	37,5	35,4
1	12	37,5	11	34,4	12	37,5	36,5

З таблиці видно, що якість виконавсько-творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу була також недостатньо висока: за першим показником в ЕГ і КГ було оцінено вищим балом 3,1%, достатній бал дістали по 25,0% респондентів у обох групах, різниця була виявлена тільки між кількістю респондентів, оцінених у 2 бали (в ЕГ – 37,5%, в КГ – 34,3%). За другим

показником результати були дещо вищими за рахунок того, що 4 бали отримало 6,2% респондентів з КГ. Отже, варто звернути увагу на те, що значна частка студентів не впоралася із завданням на варіювання засобів виразності. Цікаво, що в бесіді після завершення свого виступу респонденти нерідко пояснювали це тим, що така мета (варіювання) в даному завданні не ставилася, що свідчить про відсутність свідомого ставлення до значущості надання динамічності розвитку виконавсько-художнього образу.

Найбільш низькі дані було отримано за третім показником, що пояснюємо практичною відсутністю досвіду творчого музикування у переважної частки досліджуваних: так, у обох групах 4 бали не отримав ні один студент, у 3 бали в ЕГ було оцінено 21,9% та найбільша кількість – 40,6% отримали 2 бали і ще 37,5% – 1 бал. Близькими за значеннями були і оцінки студентів з КГ.

Діагностування за *методико-креативним критерієм* здійснювалося за такими показниками: здатність до висування до висування вокально-методичних гіпотез; здатність до варіювання вокально-фонаційних технологій; здатність до розроблення науково-методичних рекомендацій. Дані за першим показником отримувалися за допомогою постановки завдання проблемного характеру і виявлення здатності студентів висувати власні пропозиції щодо можливостей їх вирішення. Завдання стосувалося проблеми налагодження навичок інтонування у юнака/дівчини, які не володіли елементарними навичками інтонування, тобто не були здатні попадати ні в одну ноту. Магістранти мали змогу поспілкуватися з ними, в'яснити деталі музичного «життя», які їм здавалися важливими, провести пробне заняття й висловити припущення стосовно причин його невміння інтонувати й можливих методів формування співацьких навичок.

Якщо респондент детально розпитував свого досліджуваного, ставив суттєві запитання стосовно досвіду оволодіння навиками співу в ранньому дошкільному, шкільному віці, стану музичного середовища в сім'ї, загального ставлення до вокального мистецтва, зокрема – народно-пісенного, класного, розважального, намагався виявити коло музичних інтересів, ставлення до музики різних стилів, спроби подолати своє невміння, а, крім того, здатність поставити

діагноз» та висунути достатньо обґрунтовані пропозиції щодо можливих способів їх навчання співу, вони отримували 4 бали.

Магістранти, які ставили своїм «досліджуванним» доцільні запитання, висували більш-менш адекватні пропозиції щодо методів виправлення їхніх проблем, але не були здатні їх переконливо обґрунтувати, оцінювалися в 3 бали. Респонденти, які поверхово цікавилися чинниками існуючих проблем і висували частково неадекватні пропозиції, отримували 2 бали.

Якщо досліджувані проявляли розгубленість і проявляли негативне ставлення до самої можливості навчати цих початківців інтонуванню, вони отримували 1 бал.

Здатність магістрантів до варіювання вокально-фонаційних технологій перевірялася на засадах завдання – удосконалити у студентів другого курсу навички вокальної артикуляції іноземного тексту. Малося на увазі, що впродовж першого року навчання студенти засвоїли певні норми формування голосних і приголосних фонем у співі на рідній мові. Отже, в процесі опрацювання іноземного тексту мала перевірятися здатність майбутніх викладачів вокалу усвідомлювати принципи роботи над артикуляційною технікою та переносити її застосовувати їх в інших умовах. Завданнями, які студенти мали виконати, стосувалися, по-перше, ознайомлення з піснею (форма і способи ознайомлення мали обирати самі студенти), по-друге – розробити інструкцію для своїх вихованців, відповідно якій співаку має пропонуватися виконання комплексу завдань, спрямованих на формування навичок вірної артикуляції вербального тексту на італійській.

Для роботи над текстом була обрана популярна неаполітанська пісня «Santa Lucia». Оцінювання дій респондентів здійснювалось експериментаторами за такими ознаками, як: наявність етапу ознайомлення з фонетикою і правилами вимови італійського тексту (звернення до довідників і мовленнєвих посібників; розуміння технології вірної артикуляції), якість аналітично-слухового компоненту (кількість прослухувань виконання пісні носіями італійської мови та іншими співаками з метою порівняльного аналізу), власне опрацювання

вокальної вимови даного тексту респондентами та вміння продемонструвати вірну вимову тексту у співі й пояснити відмінності у техніці його артикуляції. Якщо респондент за своєю ініціативою вдавався до всіх компонентів формування знань і практичних навичок вимови, від оцінювався в 4 бали. Якщо отримання важливої інформації та її усвідомлення були неповними, магістрант оцінювався в 3 бали. За часткове виконання завдання респондент отримував 2 бали, за недбале виконання діагностичного завдання – 1 бал.

Для оцінювання міри сформованості творчо-методичних умінь за наступним показником, що віддзеркалював здатність респондентів розробляти методичні рекомендації за певною тематикою, їм пропонувалося підготувати їх з опрацювання вербального тексту цього твору майбутніми виконавцями. Це завдання оцінювалося за такими ознаками: достовірність, всебічність, логічність, доступність розроблених рекомендацій.

Якщо досліджуваний передбачав у своїй розробці аргументацію важливості для співака набуття навичок досконалої артикуляції, використовував наукові й довідкові джерела, розглядав складні для вимови фрагменти тексту і пояснював технологію вірної вимови, а його текст був викладений логічно, грамотно й переконливо, він отримував 4 бали. Якщо ці ознаки проявлялися не повністю, оцінка дорівнювала 3 балам. Якщо зазначені складники методичних рекомендацій були присутні в роботі не повністю, а їх якість була невисокою, респонденти отримували 2 бали. Часткове і формальне виконання завдання оцінювалося в 1 бал. Сумарна кількість балів складала від 3 до 12 балів, що дозволяло віднести результати оцінювання до однієї з чотирьох категорій таким чином: якщо сума балів дорівнювала від 10 до 12 – загальна оцінка за показником становила 4 бали; від 7 до 9 – 3 бали; від 5 до 6 – 2 бали; нижче 5 – 1 бал.

Отримані результати викладено в таблиці 3.5.

З них видно, що за цим критерієм було отримано найбільш низькі результати. Так, ні за одним показником у ЕГ не було отримано респондентами вищого балу і в КГ вищий бал отримав один студент (3,1%) тільки за першим показником. Достатнім балом – 3 – було оцінено в ЕГ від 9,4% (перший показник)

до 12,5% (другий і третій показники), в КГ 9,4% – за першим показником, 15,6% – за другим показником і 18,7% – за третім.

Таблиця 3.5.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за методико-креативним критерієм (констатувальний зріз)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	
Експериментальна група							
4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,0
3	3	9,4	4	12,5	4	12,5	11,5
2	14	43,7	14	43,7	13	40,6	42,7
1	15	46,9	14	43,8	15	46,9	45,8
Контрольна група							
4	1	3,1	0	0,0	0	0,0	1,0
3	3	9,4	5	15,6	6	18,7	14,6
2	13	40,6	13	40,6	14	43,8	41,7
1	15	46,9	14	43,8	12	37,5	42,7

Практично за всіма показниками у обох групах 2 бали отримала майже половина респондентів – 43,8% за першим і другим показниками та 40,6% за третім у ЕГ, також по 40,6% в КГ за двома першими показниками і 43,8% за третім, та по 46,9% – у ЕГ. Найбільша кількість досліджуваних в обох групах отримала 1 бал. Так в ЕГ їх число склало 46,9% за першим і третім показниками і 43,8% – за другим, а в КГ – 46,9%, 43,8%, та 37,5% відповідно за трьома показниками.

Отже, зазначене свідчило про те, що більшість магістрантів-вокалістів не готова до науково-методичної діяльності, не оволоділа вміннями адекватно оцінювати потенційні можливості студентів-вокалістів і виявляти чинники їхніх похибок та висувати власні пропозиції щодо способів їх подолання. Частково це пояснюється тим, що на попередньому етапі навчальної діяльності респонденти не отримували спеціальну вокально-методичну підготовку.

Оцінювання даних, отриманих магістрантами за *творчо-педагогічним критерієм* здійснювалося за показниками, які демонстрували міру здатності магістрантів до виявлення наявних вокально-технологічних проблем співаків і винаходу способів їх подолання; міру здатності до виявлення в них недоліків вокально-художнього порядку від час виконання вокального репертуару і винаходу способів їх подолання; міру готовності респондентів сприяти вдосконаленню сценічного артистизму студентів.

Сформованість зазначених умінь у майбутніх викладачів вокалу за першим показником здійснювалась таким чином: магістрантам пропонувалось ознайомитися із співаком-початківцем, визначити властиві йому недоліки, скласти план їх виправлення та провести заняття. Якщо магістрант вірно визначав властиві співаку недоліки і наводив доцільні методи й прийоми їх виправлення, від отримував 4 бали; респондент, який виявляв більшість властивих досліджуваному недоліків і наводив головні методи й прийоми їх виправлення, оцінка дорівнювала 3 балам. Якщо респондентом було визначено тільки незначну частку недоліків та наведено частково неадекватні методи й прийоми їх виправлення, оцінка становила 2 бали. Респонденти, які були нездатні переконливо схарактеризувати проблеми, властиві співаку та навести приклад методу або прийому виправлення недоліків, на які звертав увагу експериментатор, отримували 1 бал.

Аналогічним чином оцінювалась здатність респондентів до виявлення у співаків-початківців наявних вокально-художніх проблем у виконанні вокального репертуару і винаходу способів їх вирішення (другий показник критерію).

З метою оцінки міри сформованості в майбутніх викладачів вокалу готовності сприяти розкриттю сценічному артистизму співаків, застосувалось творче завдання, сутність якого полягала в тому, що майбутнім фахівцям пропонувались до перегляду відеозаписи творів у виконанні студентів молодших курсів, які вони характеризували з точки зору прояву ними артистизму.. Крім того, досліджувані студенти мали розповісти, яким чином вони передбачають організувати роботу з одним із виконавців, щоб досягти більш кращих результатів та і сприяти удосконаленню його сценічно-виконавських властивостей.

За результатами виконання цього завдання магістранти розподілялися в 4 групи таким чином: якщо респондент надавав адекватну оцінку виступу співака і міг пропонувати доцільні способи роботи з ним з метою вдосконалення виразності співу й артизму в сценічному поведженні, він отримував 4 бали; якщо досліджуваний оцінював міру артистизму виступу співака і пропонувати певні способи роботи з ним з метою його вдосконалення, він оцінювався у 3 бали. Більш-менш адекватна оцінка при відсутності порад оцінювалась у 2 бали і нездатність успішно виконати завдання – у 1 бал.

У Таблиці 3.6. відображено отримані в процесі діагностування результати за *творчо-педагогічним критерієм*. З них бачимо, що результати були дещо вищими, чим за попереднім критерієм, що свідчить, по-перше, про те, що практична діяльність більш знайома і близька магістрантам, чим теоретико-методична; по-друге, про їхні потенційні можливості діяти творчо в процесі викладання вокалу.

Як бачимо, найбільш низькі результати були виявлені за третім показником даного критерію: вищий бал в ЕГ не отримав ні один студент і один з них – в КГ. Значна частка майбутніх фахівців продемонструвала задовільні та низькі результати: в ЕГ таких студентів опинилося 37,5% і 50,0% відповідно, а в КГ – 40,6% і 46,9%. тобто майже половина від загальної кількості учасників діагностування.

Таблиця 3.6.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за творчо-педагогічним критерієм (констатувальний зріз)

Бали	Показники						\bar{x} у %
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	
Експериментальна група							
4	1	3,1	1	3,1	0	0,0	2,1
3	4	12,5	3	9,4	4	12,5	11,5
2	11	34,4	13	40,6	12	37,5	37,5
1	16	50,0	15	46,9	16	50,0	49,0
Контрольна група							
4	1	3,1	0	0,0	1	3,1	2,1
3	4	12,5	5	15,6	3	9,4	12,5
2	10	31,3	12	37,5	13	40,6	36,5
1	17	53,1	15	46,9	15	46,9	49,0

У результаті, за узагальненим даними високі результати були виявлені у 2,1% респондентів з ЕГ та КГ, достатніх результатів досягли 11,4% досліджуваних з ЕГ та 12,5% – з КГ, більшість з них знаходилася на задовільному рівні сформованості творчо-практичних умінь (37,5% в ЕГ та 36,4% в КГ), а на незадовільному – майже половина – по 49,0% в ЕГ і КГ.

За даними, які відображали результати, отримані за усіма критеріями, було визначено середнє арифметичне та виявлено 4 рівні сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу, представлені в таблиці 3.7 та в діаграмі (Рис.3.1.).

Якісні характеристики цих рівнів було визначено як гармонічно-творчий, творчо-компонентний, творчо-пошуковий та індіферентно-творчий. Як бачимо

з діаграми і таблиці 3.7., до найвищого, творчо-гармонічного рівня було віднесено в кожній із груп – ЕГ та КГ – незначну кількість респондентів – 2,3% та 2,9% відповідно.

Таблиця 3.7.

**Рівні сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу
(констатувальний зріз)**

критерії / рівні	1 критерій	2 критерій	3 критерій	4 критерій	5 критерій	X
Експериментальна група						
гармонічно-творчий	5,2	2,1	2,1	0,0	2,1	2,3
творчо-компонентний	22,9	24,0	24,0	11,5	11,5	18,8
творчо-пошуковий	37,5	37,5	37,5	42,7	37,5	38,5
індиферентно-творчий	34,4	36,5	36,5	45,8	49,0	40,4
Контрольна група						
гармонічно-творчий	5,2	3,1	3,1	1,0	2,1	2,9
творчо-компонентний	24,0	24,0	25,0	14,6	12,5	20,0
творчо-пошуковий	35,4	36,5	35,4	41,7	36,5	37,1
індиферентно-творчий	35,4	36,5	36,5	42,7	49,0	40,0

Представимо наочно отримані результати у вигляді діаграми на Рис. 3.1.

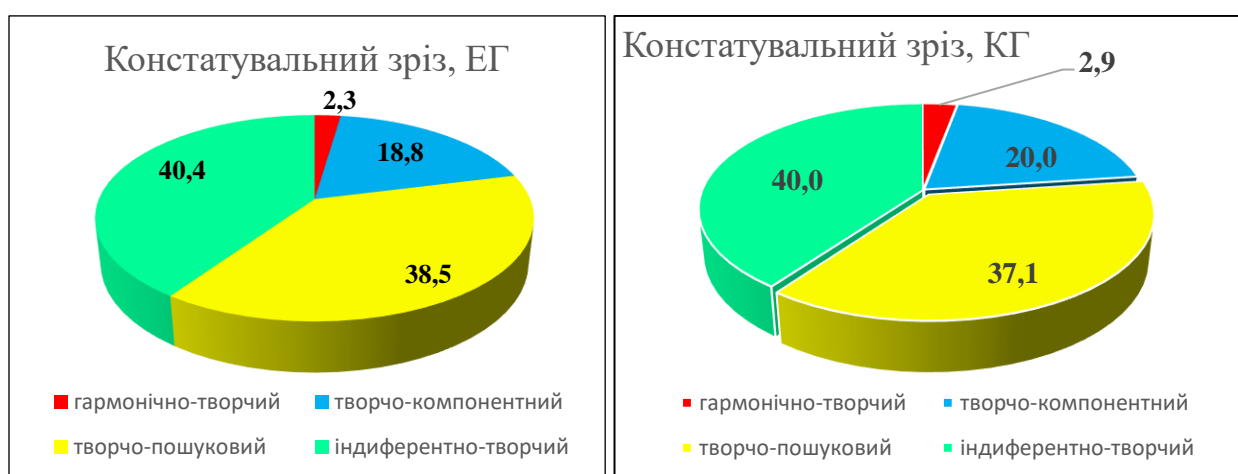


Рис. 3.1. Дані констатувальної діагностики рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь

Ці магістранти проявляли яскраво виражену зацікавленість у набутті творчих умінь різного типу, обирали найбільш складні завдання з пропонованого їм для виконання комплексу, проявляли здатність до самостійної інтерпретації творів, вміли обґрунтовувати й пояснювати самостійно створену художню концепцію, переконливо-артистично й варіативно виконувати репертуар, вміння імпровізувати, проявляв гнучкість мислення й оперування знаннями в галузі розвитку музичних здібностей, успішно виявляли недоліки у формування вокально-фонаційних та виконавсько-виразних умінь співаків, створювати якісні методичні рекомендації з їх подолання, стимулювати удосконалення в співаків артистизму й виконавсько-сценічних властивостей.

Кількість респондентів, які досягли творчо-компонентного рівня сформованості творчих умінь, досягла 18,8% в ЕГ та 20,0% в КГ. Ці досліджувані були зацікавлені в оволодінні творчими вміннями в більшості видів пропонованих їм видів діяльності, обирали як легкі, так і складні завдання з діагностичного комплексу, самостійно створювали інтерпретацію творів, натомість їх обґрунтування й пояснення були недостатньо переконливі, проявляли певну гнучкість у сценічно-варіативному виконанні репертуару, демонстрували обмежене коло навичок імпровізації, певну гнучкість мислення й розуміння проблем розвитку музичних здібностей, зв'язаних із оволодінням навичок співу, вмінням виявляти головні недоліки у формування вокально-фонаційних та виконавсько-виразних умінь співаків, створювати методичні рекомендації з їх подолання, стимулювати в співаків прояв артистизму й виконавсько-сценічних властивостей.

Творчо-пошуковий рівень був притаманний 38,5% респондентів з ЕГ і 37,1% – з КГ. Їх інтерес до оволодіння творчими вміннями був помірним і стосувався обмеженої кількості видів діяльності. Магістранти цієї групи обирали переважно легкі для виконання завдання, вони не були здатні створювати інтерпретацію музичних творів та пояснювати її сутність без допомоги викладача, у виконанні опрацьованого репертуару демонстрували одноманітність і одноплановість,

оволодівали тільки найбільш легкими, початковими навичками імпровізації, відрізнялися низьким рівнем розуміння проблем розвитку музичних здібностей, зв'язаних із оволодінням навичок співу, не були здатні виявляти недоліки вокально-фонаційного та виконавсько-виразного характеру, створювати методичні рекомендації з обґрунтуванням способів їх подолання, не володіли прийомами й методами стимуляції в співаків виконавсько-сценічних навичок і властивостей.

Значну кількість досліджуваних було виявлено і на найнижчому, індиферентно-творчому рівні: в обох групах їх кількість в ЕГ склала 40,4%, а в КГ – 40,0%. Магістранти цієї групи проявляли незацікавленість у набутті творчих умінь, обирали найбільш легкі завдання з пропонованого їм для виконання комплексу, не були здатні самостійно інтерпретувати твори, обґрунтовувати й пояснювати їх художній сенс, переконливо-виразно виконувати репертуар, не бажали навчатись творчим формам музикування, проявляли певну безпорадність у питаннях удосконалення виконавсько-сценічних властивостей і створення методичних рекомендацій в галузі вокальної освіти.

Зміст досвідної роботи, представлений у наступному розділі роботи, спрямовувався на підвищення рівня сформованості у майбутніх викладачів вокалу творчих умінь з врахуванням означених результатів.

3.2. Зміст експериментальної роботи з формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу

Дослідно-експериментальна робота з формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь здійснювалася впродовж 2018 – 2021 років. До експерименту було залучено 64 магістранти, 32 з яких навчалися за звичайною методикою, а ще 32 – за експериментальною.

Початку експериментальної роботи передував діагностичний зріз, результати якого викладено в попередньому розділі, а також пілотний експеримент, на якому

було апробовано комплекс методичних прийомів, тренінгів і вокально-творчих завдань, дібрано комплекс музичних прикладів і посилань на виконання вокальних творів різними співаками, які було покладено в основу експериментальної роботи.

Важливим в цей період було також здійснення педагогічних нарад, на яких було розглянуто форми і методи формування в студентів творчих умінь інтерпретаційного, вербально-пояснювального типу, способи впровадження міждисциплінарної координації викладачами-експериментаторами, демонстрація й обговорення нетрадиційних для викладачів вокалу методик, спрямованих, зокрема, на формування навичок вокальної імпровізації, аранжування пісенних мелодій тощо.

Формувальний експеримент будувався за трьома логічними етапами, на кожному з яких впроваджувались методики і технології, спрямовані на перевірку вірогідності певної педагогічної умови успішного формування в магістрантів творчих умінь, обґрунтованої в попередніх розділах дослідження. Ці етапи були визначені як організаційно-особистісний, творчо-формувальний, творчо-компетентнісний.

На прикінцевому етапі експериментальної роботи було здійснено другий діагностичний зріз, аналіз і інтерпретацію його результатів, виконано порівняльний аналіз даних, отриманих в двох діагностичних зрізах та перевірено достовірність висновків методами статистичного аналізу.

На першому, *організаційно-мотиваційному* етапі забезпечувалось належне методико-організаційне оснащення формувального експерименту, вирішувались питання забезпечення психологічно-комфортного освітнього середовища, сприятливого для формування творчих умінь в майбутніх викладачів вокалу, формування в респондентів зацікавленого ставлення до оволодіння творчими вміннями і перспектив їх застосування в своїй майбутній вокально-викладацькій діяльності, а також набуття ними психологічної впевненості щодо перспектив розвитку власних можливостей і творчих здібностей та удосконалення особистісних властивостей, які потребували, за даними констатувальної діагностики, певного вдосконалення.

Характеризуючи стан освітнього середовища, в якому проводилася експериментальна робота, з погляду його відповідності вирішенню завдань дослідження, зазначимо, що в цілому в педагогічному колективі, до якого належали викладачі – учасники експерименту, панувала творча атмосфера, яка проявлялась у пошуку викладачами способів удосконалення методики підготовки майбутніх фахівців-вокалістів. Про це свідчили постійні творчі дискусії, методична й науково-дослідна активність викладачів, високі досягнення в галузі вокально-виконавської підготовки: щорічно не менше 10% студентів-вокалістів брали участь в міжнародних та всеукраїнських конкурсах і отримували до 40 Гран-прі і звань Лауреатів Першої премії. Крім того, на кафедрі щорічно організовувався конкурс вокальних ансамблів, у якому брали участь студенти не тільки університету, а й музичної академії, випускники і педагоги факультету, результати якого широко обговорювалися й слугували джерелом взаємозбагачення та натхнення як викладачів, так і їхніх вихованців.

Натомість, за нашими спостереженнями і опитуваннями, у вокально-навчальному процесі превалювали репродуктивні форми роботи над виконавською майстерністю, досить часто траплялось і нав'язування студентам викладачами власної художньої концепції вокальних творів. Цей факт педагоги пояснювали тим, що вони мають значний досвід і розуміють свою місію в тому, щоб передати його своїм вихованцям.

Як зазначалося вище, під час пілотного експерименту викладачі-експериментатори оволодівали спеціально розробленими методиками й технологіями стимуляції самостійності й творчої активності студентів, формування в них творчих умінь. Систематичні засідання творчої групи, обмін експериментаторів своїми думками способами й напрацюваннями допомагали підвищенню ефективності формуально-творчого процесу. Варто зазначити, що до цих обговорень залучалися і магістранти – учасники формуального експерименту, що стимулювало розвиток в них педагогічного мислення і творчої цілеспрямованості.

Так, в результаті сумісних обговорень було визначено головні питання, вирішення яких нерозривно пов'язане із забезпеченням психологічно-комфортного освітнього середовища і тим самим забезпечення його позитивного впливу на формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь, було визначено:

- встановлення позитивно-довірливого стилю взаємин всіх учасників формувального експерименту;
- превалювання діалогічного стилю спілкування з метою залучення студентів до сумісних роздумів, співтворчості, пошуку індивідуалізованих варіантів у вирішенні питань інтерпретації, удосконалення фонаційної техніки, тобто вибору варіантів у ситуаціях, що мають «віяло можливостей»;
- стимуляцію в магістрантів-співаків переживання художніх емоцій, жаги до творчих пошуків і досягнення стану натхнення;
- усвідомлення всіма учасниками вокально-освітнього процесу – сутності сумісної діяльності як колективного творчого пошуку виявлення та втілення художньої ідеї твору, закладеної в нього композитором;
- індивідуалізацію змісту навчання, спрямованого на формування в магістрантів творчих умінь;
- залучення учасників формувального експерименту до різноманітних і багатопланових, поетапно ускладнених різновидів вокально-фахової творчості;
- всебічну підтримку магістрантів під час подолання ними труднощів у оволодінні творчими вміннями;
- створення ситуацій ефективної діяльності в усьому різноманітті творчих умінь, формування яких передбачалось змістом експериментальної роботи.

Розглянемо більш докладно, яким чином відбувалася експериментальна робота, спрямована на вирішення зазначених питань.

З метою встановлення позитивно-довірливого стилю спілкування між всіма учасниками формувального експерименту на цьому етапі широко застосувалися методи переконання, щирої розмови, приватної бесіди, в яких з магістрантами, які потребували психологічної допомоги, обговорювалися їхні індивідуальні проблеми. Вони стосувалися, наприклад, невпевненості у своїх можливостях, відсутності схильності (на їх думку) до вокально-творчої діяльності; небажання або неготовності до науково-методичного пошуку тощо.

Важливий вплив на взаємини учасників освітньо-творчого процесу відношення було і забезпечення довірливого, «теплого», особистісного звернення, наближеного до порад стилю педагогічного керівництва, доброзичливий, оптимістичний, побудований на демократичних принципах характер спілкування, спонукання магістрантів до оприлюднення власних почуттів і міркувань, постановка навідних питань, які допомагали їм більш точно висловити свої почуття і думки.

Підґрунтям встановлення позитивно-довірливого ставлення студентів до викладачів також слугувала демонстрація останніми щирої зацікавленості в успіхах майбутніх фахівців та розвитку їхніх вокально-творчих здібностей, навіювання магістрантам впевненості в їхніх можливостях. Під час творчих спроб викладачі намагалися підкреслювати самі незначні успіхи студентів та підтримувати їх під час невдалих спроб і похибок.

Важливу роль у цьому процесі відігравали методи переконання, спрямовані на формування в студентів впевненості у доцільності й реальності оволодіння творчими навичками; стимуляції яскравих художніх переживань під час сприйняття музичних творів, піднесений тон спілкування під час роботи над утіленням художньо-образного характеру твору, звернення до методу «зараження» натхненням і художніми емоціями викладачем, який щиро й емоційно розкривав світ власних переживань, виявляв своє ставлення до музичних творів.

Широко застосувалися на цьому етапі і методи неформального спілкування, індивідуальних бесід та обговорень у малих творчих групах,

диспути, спрямовані на виявлення психологічно і змістово найбільш складних для магістрантів аспектів оволодіння творчими навичками викладача вокалу, акцентуванні на ролі внутрішньої активності для успішної творчої самореалізації, важливість прогнозування свого творчого життя й прояву цілеспрямованості в розкритті своїх можливостей.

Позитивний вплив забезпечувався також внаслідок уважного ставлення до інтересів та індивідуальних властивостей студентів. Це, зокрема, прояв поваги до їхніх думок, навіть якщо вони не збігалися з точкою зору викладача, надання можливості студенту приймати остаточні рішення у виборі інтерпретаційного варіанту і засобів виконавської виразності в неоднозначних ситуаціях, що відображалося в таких висловлюваннях, як-от: «це звучить досить переконливо», «варто спробувати твій варіант», «довіримося твоїй інтуїції» тощо. Крім того, враховувалися і побажання магістрантів стосовно вибору репертуару з курсу виконавської майстерності, однак викладач мав коректувати їх з врахуванням актуального рівня їхньої підготовленості та приймати рішення на засадах сумісного аналізу й обговорення доцільності/недоцільності включення в даний момент певного твору в репертуар. Обирали на свій розсуд магістранти і тематику творчо-методичних праць, зокрема – теми есе з дисципліни «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», відео-проектів-презентацій, які досліджувані виконували на дисциплінах з історії вокального мистецтва, методики постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій та інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі тощо.

Значна увага приділялась удосконаленню особистісних властивостей студентів, з метою чого їх залучали до тренінгів, спрямованих на вивільнення м'яз корпусу, плечового й вокально-артикуляційного апарату, надання рухам пластичності, гнучкості й свідомої керованості, удосконалення емоційно-вольового стану студентів, їх здатності до релаксації, саморегуляції, тобто фізичного й психологічного стану співаків, який сприяє досконалості вокально-

фонаційних навичок, прояву стабільності виконавцями в умовах стресово-прилюдних виступах (В. Міщанчук [150], Д. Юник [268]).

Зверталась увага і на здійснення психологічної підтримки магістрантів під час подолання ними труднощів у оволодінні творчими вміннями методами підбадьорення, акцентування на самих незначних успіхах, продемонстрованих магістрантами в їхніх творчих пошуках і самостійних спробах, методи навіювання, надання порад щодо способів самоорганізації під час виконання творчих завдань, добору спеціальної літератури з вирішення проблем, властивих для конкретного студента.

Подоланню психологічних бар'єрів сприяло також створення ситуацій успіху. З цією метою на початкових етапах формування творчих умінь магістрантам пропонувався добір елементарних, доступних кожному з початківців творчих завдань та забезпечення поступової й доцільної логіки їх ускладнення. В її основу було покладено перехід від порівняння й оцінки різних інтерпретацій твору до формулювання власних пропозицій; від завдань на імпровізацію в рухово-ритмовій формі до вокальних імпровізацій та створення мелодії на гармонічну або ритмову послідовність; від регламентованих форм музикування комбінаторного типу до вільного самовиявлення співаком творчих потенцій, від вербальних пояснень щодо вирішення методичних проблем до створення методичних рекомендацій, процес формування яких більш детально буде представлено нижче.

Завдяки комплексу зазначених методів і форм організації формувально-творчого процесу респонденти набували психологічної впевненості щодо своїх власних можливостей та уявлень щодо перспектив застосування творчих умінь у своїй майбутній вокально-викладацькій діяльності.

Як бачимо, вирішення частки зазначених завдань відбувалося на фоні засвоєння респондентами певних творчих умінь, тобто відбувалося на перетині із завданнями другого, формувально-творчого етапу. Його метою було визначено спонукання майбутніх викладачів вокалу до оволодіння творчими

вміннями на засадах органічної інтеграції інтуїтивно-цілісного та алгоритмовано-технологічного, свідомого засобу їх формування.

З метою активізації творчої інтуїції респондентів застосувались:

- їх включення в спонтанно-імпрізовані форми музикування й пластичного відтворення характеру музичних образів;
- варіювання характеру і засобів виконавської виразності в типових, добре вивчених вправах і вокалізах;
- стимуляція до виконання твору в різних інтерпретаційних варіантах;
- включення в ансамблево-вокальні форми музикування, які передбачали творче, сценічно-імпрізаційне спілкування.

До останніх відносяться, зокрема, імпрізовані вправи, в яких одна частка грає роль лідерів, а інша – відомих. Їх сутність означала залучення до вокально-ансамблевого імпрізаційного співу, в якому викладач або студент-лідер виконував першу фразу мелодії з певним настроєм, другий співак мав варіювати характер свою частку мелодії у відповідному характері.

Свідомому оволодінню респондентів творчими навичками на засадах алгоритмованого ускладнення завдань на їх формування та їх перетворення в уміння, тобто в здатність вільно й творчо застосувати в різних ситуаціях і видах практичної діяльності, сприяли:

- розроблення ідеї і плану розкриття художньо-образного сенсу;
- вербальна інтерпретація вокальних творів;
- розроблення плану сценічного втілення художньо-образного змісту твору;
- оволодіння здатністю втілення власної інтерпретації художньо-образного змісту твору відповідно власному розумінню;
- набуття вміння цілеспрямовано варіювати характер виконання твору з врахуванням певних обставин;
- залучення до методично-пошукової діяльності;
- створення художньо-просвітницьких проєктів;
- розроблення науково-методичних презентацій;

– залучення до творення в «малих групах», спрямоване на організацію «взаємного навчання» й обміну власним досвідом і здобутками, здійснення взаємодопомоги, засвоєння організаційно-лідарських умінь в процесі ініціації творчого пошуку.

Надалі викладач пропонував студенту продовжувати роботу над вдосконаленням свого виконавського трактування твору, випробовуючи різні варіанти виконання за рахунок зміни таких засобів виконавської виразності, як темп, агогіка, міра вираження опори на «ікт» в мотивах, досягнення різноманітних способів динамічного розвитку, якості вираження кульмінацій тощо. Зазначимо, що виконання завдань такого роду потребувало для однієї частки респондентів актуалізації, а для іншої удосконалення своїх музично-теоретичних знань в галузі аналізу музичних творів, а також вокально-фонаційних навичок, таких, як вміння філірувати звук, по-різному інтонувати мотиви, виявляти цезури різними способами тощо.

Корисним на цьому шляху ставав запис виконаних самими магістратами різних варіантів свого виконання твору та їх перегляд й самокритичний аналіз. Тобто респонденту пропонувалось не обмежуватися одним «раз і назавжди» розробленим варіантом, а рекомендувалось надавати йому різних відтінків і тим самим знаходитися в пошуку, намагатися відкрити в кожному творі нові грані. Таким чином відбувалось поєднання інтуїції й рефлексії та прогнозування творчих результатів.

Наведені приклади завдань спонукали студентів до творчих пошуків і в той же час сприяли набуттю ними впевненості в своїх можливостях, свідомого й відповідального ставлення до поглиблення знань та здатності їх застосовувати в самостійній роботі над виконання творів свого репертуару та в цілому – над удосконаленням своєї фахової майстерності.

Тактика їх удосконалення носила індивідуалізований характер. З цією метою респондентам пропонувалося, зокрема, ознайомитись із новими для них вокальними творами та вибрати одне із зазначених завдань, яке, на його думку, йому буде легше виконати, а саме: на вербальну інтерпретацію, виконавську

інтерпретацію, розроблення у вільній формі есе з відтворенням власних вражень і міркувань, творення методичних порад щодо роботи над цим твором.

Успішне виконаного першого завдання уможливило перехід до завдання другого та третього типу.

Так, наприклад, С. О. обрав першим завданням виконавську демонстрацію твору С. Рахманінова «Сон». Після демонстрації студентом свого варіанту самостійної інтерпретації твору відбулося його колективне обговорення, в процесі якого було висловлено різні думки щодо того, наскільки глибоко й виразно було втілено художню ідею твору. С. О. пояснив, що він намагався передати переживання, пов'язані з тим, що сон – це як мрія, яка не збулася і на цьому контрасті побудувати план виконавських дій.

Натомість у процесі обговорення прозвучали думки щодо того, що образний зміст даного твору є значно більш глибоким; він пов'язаний з тугою за Батьківщиною, яка стала провідним мотивом віршу Полонського і була близько сприйнята й втілена у романсі С. Рахманіновим, який також страждав від розлуки із своєю країною. Отже, висновок, якого дійшли присутні, полягав у тому, що більш точне усвідомлення образного змісту, його філософське осмислення потребує і певних змін у засобах виконавської виразності, зокрема – враження заглиблення виконавця у свої почуття та їх глибоке переживання. Таке розуміння, на думку А.С. мало вплинути на зовнішнє поведження співака, а саме – на те, що погляд має не устремлятися на слухачів, а буди зверненим «до себе». К.Т. відзначив, що важливим засобом посилення контрасту між мрією і реальністю має стати пауза між першими фразами і останньої в періоді, агогічні й темпові зрушення, динамічне протиставлення.

Надалі учасники обговорення мали узагальнити засоби поглиблення виконавського відтворення художньої ідеї вокального репертуару. В результаті диспуту сумісно всіма учасниками заходу було вироблено декілька настановних порад, а саме:

– поетичний текст – це своєрідна «програма» твору, але проникнення в його художній сенс вимагає певної освіченості в галузі літератури, здатності

розуміти «над-сенс» поетичних образів, утворених за допомогою таких прийомів, як метафора, епітет, порівняння, оксюмор, тобто поєднання логічно несумісних понять; усвідомлювати, який тип завершення мотивів і фраз – так звану, «жіночу» або «чоловічу» структуру, тобто завершення на слабкій або сильній метричній долі, важливі засоби посилення смислової виразності тексту, як-от: алеаторика, акцентування, деталізований добір кожного слова в тексті за ознаками його семантичного значення, фонетичних особливостей, потенційно можливих асоціативних уявлень.

Увага респондентів також акцентувалась на визначені Б. Асаф'євим, Б. Тепловим та іншими науковцями родинних властивостей мови і музичної інтонації. З цією метою респондентам було запропоновано проаналізувати один з найбільш популярних у композиторів твір О. С. Пушкіна «На холмах Грузиї», усвідомленню яких мало сприяти порівняння окремих рукописних варіантів з остаточним, надрукованим текстом.

У результаті магістранти виділили певні закономірності, які важливо враховувати в процесі аналізу твору, а саме:

– аналіз літературного джерела та музичного твору підлягає зіставленню, осмисленню й порівнянню художніх ідей поетичного тексту і його інтонаційно-музично трактування;

– інтонаційна структура мелодії відбиває той особистий сенс, який композитор вклав у його інтерпретацію, в будовання мотивів, фраз і всього твору і цілому, тому важливо осмислювати як окремі структурні одиниці мелодії, так і їх зіставлення у цілісному вокальному творі як художньому феномені;

– партія супроводу відіграє важливу роль у створенні (і розумінні сутності) художнього образу, вона доповнює й збагачує його завдяки особливостям гармонічної мови, різновиду фактури та її характеру впродовж всього твору; важливо виявляти наявність змін, міру їх контрастності, реагувати у вокальному інтонуванні на гармонічні особливості – міру дисонатності, діатонічності, ладового забарвлення тощо.

Крім того, під час виконання цих завдань викладачі обговорювали з магістратами такі питання, як важливість формування у магістрантів творчих умінь виконавсько-інтерпретаційного з погляду збагачення світу художніх емоцій, прояву артистизму, підвищення яскравості художньо-сугестивного впливу на присутніх і здатності навчати своїх майбутніх вихованців вокальному мистецтву на високому художньому рівні. Ці міркування підтримувались знаннями в галузі вокальної методики й історії вокального мистецтва, прикладами з натхненної творчої праці над трактуванням художнього сенсу твору й розкриттям характеру героя.

Отримували студенти і завдання щодо письмового викладу своїх роздумів. Метою цих завдань були, по-перше, активізація рефлексивної свідомості респондентів, підготовка до оволодіння науково-методичними методами викладу власних міркувань, набуття досвіду грамотного, логічного й художньо-обґрунтованого оприлюднення своїх думок.

Надалі ці уміння вдосконалювалися в процесі здійснення учасниками формувального експерименту порівняльного аналізу виконання певного твору різними співаками та їх оцінювання з погляду переконливості трактування, логічності, нарешті – художньої й технічно-фонаційної досконалості.

Набуття такого досвіду стало підґрунтям для виконання респондентами завдань науково-методичного характеру, зокрема – розроблення методичних рекомендацій з інтерпретації й підготовки певного твору до виконання.

Завдяки цьому, по-перше, увага магістрантів акцентувалось на провідному значенні реконструкції художньо-образного змісту твору виконавцем у процесі роботи над його фонаційно-технічним і зовнішньо-артистичним втіленням, по-друге – посилювалась роль інтелектуально-аналітичного осмислення художньо-образного змісту твору і значущість художньо-асоціативних уявлень; по-третє – удосконалювались практичні можливості студентів із самоспостереження, рефлексії своїх почуттів і слухових вражень, тобто їх аналізу й осмислення.

Як свідчила значна частка магістрантів, ці завдання стали цінним досвідом усвідомлення й відтворення своїх думок і почуттів у різних формах, завдяки

чому вони позбулася побоювань щодо власної здатності до науково-методичної діяльності.

Реалізація наступної педагогічної умови – *спонукання до утворення в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь на засадах органічної інтеграції інтуїтивно-цілісного та усвідомлено-алгоритмованого засобів їх формування*, – відбувалась на другому, *творчо-формувавальному* етапі експериментальної роботи. Вона стосувалась таких напрямків: стимуляції спонтанно-інтуїтивних проявів студентів у художніх, вокальних видах діяльності, удосконалення здатності до алгоритмованих музично-інтелектуальних і практичних дій в різних формах, створення ситуацій, в яких досягались їх інтеграція й формування певних творчих умінь – від вербальної та виконавської інтерпретації вокальних творів та артистично-сценічного виконавства до творчих форм наукової та педагогічної діяльності.

Так, для стимуляції творчості інтуїтивно-імпровізаційного типу студентів залучали до тренінгів на відображення характеру музичних образів. Важливо, що досліджуваних не знайомили з тим, які саме п'єси будуть звучати, якими за характером будуть настрої й емоції, які вони мають відображати у власних імпровізованих діях.

Типовими прийомами були також озвучування 3-часних творів з контрастною другою частиною, або варіації, в яких тема набувала різних емоційних відтінків. При цьому контраст поступово проявлявся менш явно і стосувався тонких деталей «музичної тканини». Так, наприклад, студентам пропонували рухатися під Вальс сі-мінор Ф. Шуберта, в якому реприза будувалась на мелодії першої частини, але в однойменному мінорі (Додаток Є.). Інші вправи будувалися на раптовій зміні настрою, при чому – поступово швидкість змін і міра контрастності зростали. Такі прийоми сприяли концентрації творчої уваги, удосконаленню мобільності й точності реакції.

Цікаво, що перші спроби були майже повністю невдалими: студенти не наважувалися вільно рухатися, частка з них відчувала себе ніяково. Отже експериментатор мусив спочатку пропонувати їм декілька рухових вправ на

просто репродуктивне повторення. Це дозволило зняти надмірне закріпачення й стимулювати прояв ними рухової активності. На наступному етапі увага респондентів зверталась не тільки на характер рухів, в й на поставу корпусу, міміку, погляд, жестикуляцію.

Дещо інша мета досягалась в завданнях на візуальну комунікацію під час вільного руху респондентів у просторому приміщенні. Під час випадкових зустрічей дві особи мали дійти спільної емоції – радощів, суму, роздратованості, гніву, здивування тощо. Ускладнений вид завдання полягав у тому, що при повторних «зустрічах» емоція мала не повторятися, а бути іншою. Таким чином відбувався тренаж на входження в різноманітні емоційні стани та здатність перемикаєти їх характер. Важливо, що під час цих вправ декілька досліджуваних мали по черзі виконувати роль «контролерів», спостерігати за кимось та відмічати зустрічі й емоції. Метою такого «контролю» було вдосконалення у цих студентів зорово-емоційної спостережливості, вміння визначити характер емоцій, а з цим – удосконалення свідомого ставлення до засобів вираження тих чи інших емоцій та взагалі – здатності до емпатії.

Застосувалися також вправи, які застосовуються в театральній педагогіці, зокрема – розроблені К. Станіславським, який акцентував на ролі емоційного стану, концентрації сценічно-творчої уваги, здатності уявити певні обставини й відповідні їм власні почуття, вміння входити в стан «сценічної самотності», повної концентрації на природності самовираження своїх емоцій.

Забезпечення інтеграції результатів інтуїтивно-інтерпретаційної діяльності й усвідомлено-пізнавального пошуку відбувалось у таких формах і методах роботи, як:

- порівняльний аналіз виконання твору різними співаками;
- варіювання власного виконання твору;
- оцінювання виконання незнайомих творів;
- порівняльний аналіз зовнішнього виду співаків (перегляд виступу без звуку);
- самостійні завдання на ранжування (ділова гра в журі).

Так, в руслі першого різновиду завдань магістрантам пропонувалося проаналізувати ланцюг відеозаписів романсу М. Глінки «Я помню чудное мгновенье», серед яких були і записи видатних майстрів, і студентів, і так званих «самоучок», тобто співаків з вокальними даними, які вважали, що цього достатньо, щоб оприлюднювати свої записи. (Посилання на ці відео-записи містяться в Додатку Ж). Респонденти мали ранжувати їх за ознаками адекватності й переконливості трактування художнього образу, висловлювати результати своїх спостережень та також лаконічно викладати їх у письмовому вигляді. Ці завдання мали сприяти активізації «вокального слуху», спостережливості й рефлексивної свідомості, здатності усвідомлювати свої почуття, думки і знаходити належні форми їх виразу. (У Додатку З. наведено приклади виконання письмової роботи студентами).

Ще одне завдання полягало в аналізі записів, які стосувалися інтерпретації арії Грязного з опери М. Римського-Корсакова «Царська наречена» двома видатними майстрами світового рівня, а саме: майстеркласу Мстислава Ростроповича і виконання цієї арії Дмитром Хворостовським. Завдання полягало в знаходженні тонких відмінностей в трактуванні цього образу.

Крім того, застосовувався метод варіювання емоційного наповнення однієї «репліки» з речитативу до арії Прочиди з опери Дж. Верді «Сицилійська вечірня». Варто зазначити, що в нотному тексті не було визначено ім'я композитора і назва твору. Як показало попереднє опитування, респонденти з цим твором не були знайомі, отже вони мусили покладатися в трактуванні пропонованого фрагменту тільки на свою інтуїцію. Увага концентрувалася на першій репліці: «О, Палермо!» (див. Додаток З). Її респонденти мали проспівати в тому характері, який їм вдавався найбільш відповідним у даному контексті. Всі спроби респондентів фіксувалися, прослухувалися, після чого сам співак та інші студенти коментували ці спроби, визначали їх характер, настрої і уявні почуття персонажу-виконавця. В результаті було отримано приклади з розмаїттям настроїв і характерів – від глибокого подиву, туги, до обурення й гніву. Обговорення цих результатів було продовжено після детального аналізу

учасниками формувального експерименту задуму композитора, сюжету й образу героя арії. Завдяки осмисленню ситуації стало ясно, що далеко не всі варіанти трактування співаками першої фрази були адекватними, що підкреслювало значущість глибоко ознайомлення як з текстом виконуваного номеру, так і із змістом і художньою ідеєю всього твору.

Таким чином, респонденти переконалися, що однієї музичної інтуїції недостатньо: підготовка твору до виконання потребує не просто «музичного чуття», а й осмисленої інтерпретації, підкріпленої кропіткою роботою з аналізу і зіставлення вербального і музичного тексту, знаходження певних способів інтонування кожного мотиву, фрази, їх підкорення створенню цілісного образу в його мінливій динаміці. Тому для створення переконливого образу героя і вироблення власної інтерпретації у його виконавському втіленні важливо проникнути в «дух» епохи, зрозуміти соціальну, громадянську позицію автора, мотиви, за якими він наділив героя певними рисами й устремліннями.

Удосконаленню набутих вмінь сприяли завдання, в яких респонденти мали самостійно розробляти інтерпретацію творів, а також – розроблення есе, які розумілись як вступне слово до виконання твору аматорам-слухачам та створення методичних рекомендацій з його підготовки для виконання співаком-початківцем.

Як бачимо, твори мали осмислюватися магістрантами з точки зору різних завдань, а саме – їх інтерпретації на засадах поєднання музично-аналітичних навичок, художнього мислення, художньо-асоціативних уявлень, здатності до рефлексії й осмислення своїх вражень та екстраполяції цих творчих здобутків у сферу методично-практичної діяльності викладача вокалу.

Окремий блок завдань спрямовувався на формування в досліджуваних творчо-продуктивних умінь із застосуванням розроблених науковцями форм [59; 85; 118; 176; 255], а саме:

- навичок ритмової та вокальної імпровізації;
- варіювання виконавських засобів інтонування мелодії;
- вокально-ансамблевого аранжування мелодії.

Розпочинаючи цю роботу, ми врахували дані діагностичного зрізу, які засвідчували, що більша частина студентів не мала досвіду творчої діяльності такого типу, а значна частка з них вважала за необхідне оволодівати ними. Тому на початку формувального процесу з магістрантами було проведено бесіду, в процесі якої їм було запропоновано самим обґрунтувати цінність володіння сучасного викладача вокалу зазначеними творчими вміннями, що ставило респондентів у активну позитивну позицію і змушувало дещо по-новому оцінювати зміст майбутньої діяльності. Так, володіння навичками вокальної імпровізації вони цілком закономірно пов'язували з можливістю інтерпретації творів доби Ренесансу й раннього Бароко, створення власних варіантів орнаментально-мелодійних прикрас, з можливістю створювати імпровізовані інтонаційні вправи на опрацювання потрібного студентові мелодичного елементу, вільно відчувати себе під час надання своїм вихованцям прикладів інтонування тощо. З метою більш переконливого обґрунтування значущості володіння цими навичками студентам було продемонстровано декілька прикладів виконання добре відомого більшості з них твору «Lascia ch'io pianga» – Арії Альмірени з опери Г.Ф. Генделя «Рінальдо». У числі виконавців були Віолетта Васильова, 14-літній талановитий співак з Норвегії Аксель Риквін та відома співачка – неперевершена (за висловом магістрантів) Монсерат Кабальє (посилання див. у Додатку I/3). Увагу студентів було звернено не тільки на якісні особливості в звучанні й інтерпретації твору, а й на мистецтво вокально-мелодичної інтерпретації, якою на той час мав володіти кожен співак, а також на своєрідність створених мелодичних прикрас і віртуозних пасажів кожним із виконавців – на власний смак і відповідно своїм можливостям.

Натомість, відсутність досвіду імпровізувати, а також страх не впоратися із завданням, заважали більшій частці респондентів: вони відмовлялися виконувати спробу на імпровізацію; дехто із студентів починав співати, але зупинявся, не доводячи свою спробу до кінця. Цей факт був інтерпретований експериментатором як наявність психологічного бар'єру, викликаного відсутністю досвіду і впевненості в своїх можливостях. На подолання цих

факторів спрямовувалось його формування в респондентів навичок ритмової імпровізації, оволодіння якими надавало респондентам впевненості та сприяло здатності діяти безперервно, тобто так, як того потребує імпровізація.

Цей процес здійснювався за певним алгоритмом оволодіння комплексом навичок ритмової імпровізації, а саме:

- здатності до комбінаторного варіювання засвоєних ритмових блоків, тобто утворення фраз з їх різною послідовністю в різноманітних музичних діях (плескання, гра на ударному інструменті, скандування тексту тощо);
- імпровізація другої фрази в музичному реченні;
- імпровізація першої фрази в музичному реченні;
- імпровізація ритмового акомпанементу до знайомого вокального твору;
- імпровізація вільної ритмової імпровізації;
- створення багатоголосної ритмової партитури до вокального твору.

На тлі засвоєних навичок відбувалось формування навичок вокальної імпровізації. Цей етап розпочинався з регламентованої імпровізації із застосуванням наочних посібників, які моделювати звукоряди в різних способах відтворення.

Набуття впевненості у таких формах імпровізації доповнювалось відомими в практиці завданнями на «доспівування» другої фрази мелодії. Його ускладнення полягало в довжині та інтонаційній складності першої, запитальної фрази. З набуттям досвіду вокальної імпровізації респонденту доручалось брати на себе ініціативу, тобто – імпровізувати першу фразу, що зміцнювало психологічний стан, сприяло почуттю впевненості в процесі оперування слуховими уявленнями та прояву музично-творчої уяви.

Засвоєння цих навичок дозволило респондентам успішно опанувати більш складаним видом вокальної імпровізації, зокрема – її імпровізації на певну акордову послідовність, яку виконував експериментатор або інший студент. Такі завдання сприяли не тільки подальшому вдосконаленню творчих умінь, а й розвитку гармонічного слуху і почуттю ансамблю.

Необхідною передумовою успішності останнього завдання слугувала алгоритмізація цього процесу, яка стосувалась необхідної послідовності а саме: першим завданням було «вслухування» в гармонію, другим – слухання з підспівуванням подумки, надалі – імпровізація-наспівування, нарешті – повнозвучна імпровізація. Оволодіння цими навичками надалі удосконалювалося завдяки висуванню більш складних завдань, наприклад – наданні імпровізації певного характеру, жанру, застосування штрихових контрастів (легато – нон легато, стакато) тощо.

Великий інтерес у респондентів викликав блок завдань на створення варіантів аранжування вокального твору, призначеного для виконання ансамблем – дуєтом, тріо, квартетом. З цією метою було проведено 2 настановних завдання, на який актуалізувалися їхні знання з гармонії та основоположні правила голосоведіння у багатоголосній фактурі. Це, зокрема, вміння розв'язувати дисонуючі співзвуччя, правила компліментарної ритміки, ознайомлення з прийомами підголоскової та імітаційної поліфонізації фактури.

У плануванні завдань щодо залучення студентів до науково-методичної творчості ми виходили з того, що, по-перше, вони мали стосуватися актуальних для студентів проблем і допомагати їх вирішенню, по-друге – відповідати їх баченню своєї майбутньої практичної діяльності.

Підґрунтям виявлення студентом своїх актуальних проблем слугували завдання на критичний самоаналіз і самооцінку своїх виступів, а також міри готовності до самоорганізації й вирішення проблем, з якими вони стикаються в своїй освітній діяльності. Такий підхід сприяв підвищенню зацікавленості студентів в набутті досвіду науково-методичної діяльності, творчих навичок і вмінь та механізмів здійснення теоретико-методичного пошуку.

З метою поглиблення у студентів здатності виявляти невирішені проблеми в галузі вокальної освіти застосовувався метод «мозкового штурму», Корисність даного методу полягала, по-перше, в тому, що всі учасники формульованого експерименту мали змогу обмінюватися своїми міркуваннями, а з цим – і отримувати більш повне уявлення щодо існуючих проблем, по-друге

усвідомлювати, що більшість з них є в певній мірі типовою для співаків-початківців і тому має становити інтерес для них, як для майбутніх викладачів вокалу. Крім того, обговорення способів вирішення певної проблеми активізувало пошуково-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців і сприяло збагаченню досвіду як індивідуального і колективного вирішення проблемних питань.

Колективна форма діяльності знайшла своє продовження в руслі дисципліни: «Впровадження сучасних ІКТ в освітній процес», у завданні на розробку проєктів у малих творчих групах, які впроваджених на засадах виявлення спільних для декількох студентів проблем. Опитування показало, що одна частина респондентів пов'язує своє майбутнє, в основному, з вокально-виконавською діяльністю, інша – з викладанням вокалу; в деяких випадках студент на час опитування ще не визначився або, навпаки, проявляв зацікавленість у обох напрямках фахової підготовки.

Відповідно цим результатам, серед типових проблем було виявлено декілька різновидів. Вони пов'язувалися з питаннями виконавської майстерності і стосувалися формування фонаційно-технічних навичок співака, його здатності до самостійної інтерпретації вокальних творів різних стилів, подолання сценічного бар'єру, удосконалення сценічно-виконавського артистизму. Ще одна група проблем стосувалася методики підготовки майбутніх фахівців до роботи із співаками різного віку, стильового напрямку (академічний, народний, естрадний, джазовий), різної спрямованості (професійної, аматорської) тощо.

Це дозволило студентам згрупуватись «за інтересами» та сумісно визначити тему доповіді – відео-презентації, слайди якої в лаконічній формі мали розкривати сутність головних етапів і напрямів науково-дослідної роботи. Респондентам було запропоновано працювати за певним алгоритмом, який відповідав загальноновизнаним етапам наукових досліджень, а саме – виявленню й формулюванню проблеми, здійсненню аналізу головних праць в зазначеній галузі, розроблення плану – схеми презентації, виклад пропозицій щодо шляхів вирішення поставленої проблеми, обґрунтування методів її вирішення, виклад

результатів апробації зазначених методів та здійснення самооцінки виконаної праці. Зрозуміло, що під час цієї роботи в магістрантів актуалізувалися знання, які вони здобули в руслі дисципліни «Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва».

Наведемо план такої презентації, виконаної групою з чотирьох магістрантів, які цікавилися питаннями подолання співаками-виконавцями сценічно-психологічного бар'єру (Таблиця 3.8.).

Таблиця 3.8.

**План презентації на тему:
Сценічний бар'єр співака і способи його подолання**

№№	Назва	Зміст	Наочність
Слайд №1.	Психологічний стан співака перед виступом	Виклад результати анкетування студентів і опитування перед складанням іспиту з вокалу.	Фото переляканої співачки. Анкета із запитаннями.
Слайд №2.	Проблема не нова...	Імена авторів, які приділяли даній проблемі увагу.	Цитати 2-3х знаних співаків, педагогів, музичних психологів.
Слайд №3	Доповни таблицю:	Перелік чинників страху сцени – погана підготовка, негативний досвід, надмірні очікування, змагальність і заздрість ...	Анімаційна таблиця з відкритим віялом варіантів...
Слайд №4	Як побороти сценічний бар'єр	Чинник страху – можливий метод, прийом його нейтралізації. (Заповнюється під час доповіді в діалозі із слухачами).	Таблиця з двома графами.
Слайд №5	Досвід подолання сценічного бар'єру	Висловлювання співаків, які апробували певний прийом, метод, пораду.	Анімаційна поява висловлювання співаків
Слайд №6	Що показало друге опитування	Узагальнення даних опитування й досвіду подолання сценічного бар'єру	Гістограма з порівняльними даними. Фото співака на сцені з позитивними емоціями
Слайд №7	Чи вирішено проблему?	Перелік літератури з питань подолання сценічного бар'єру	Фото або скановані статі і книжки

Як бачимо, в даній презентації в стислому вигляді відбилися головні елементи дослідницької роботи, засвоєння яких в практиці сумісної роботи

сприяло зміні негативного ставлення певної частки магістрантів до наукового пошуку на позитивний та сприяло їх підготовці до виконання магістерського дослідження.

Принцип алгоритмізації застосовувався також в процесі формування на досягнення успіху в діях, які засвоювалися завдяки автоматизації й засвоєнню певного комплексу дій в їх доцільній послідовності. До таких відносилися, зокрема, навички диференційованого сприйняття музичного тексту і якості вокально-виконавського інтонування, формування культури фразування, навичок вокальної імпровізації, дотримання стрункої послідовності дій в процесі самостійного вивчення твору, підготовки матеріалів й створення методичних праць.

Досягнута міцність набутих навичок і засвоєних схем діяльності забезпечувала можливість їх гнучко й варіативно застосовувати в різних умовах і ситуаціях, проявляти творчу уяву й спонтанність їх утілення завдяки розвитку здатності до інтуїтивного реагування на непередбачувані обставини. Тим самим у експериментально-формульованому процесі досягалася гармонізація інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчих умінь, що сприяло досягненню успіхів як у музично-інтерпретацій, виконавській, так і в науково-методичній галузях фахової діяльності майбутніх викладачів вокалу.

На третьому, *творчо-компетентнісному* етапі експериментальної роботи вирішувалась проблема реалізації педагогічної умови – *надання процесу формування творчих умінь пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості*. З цією метою в студентів формувалось усвідомлено-позитивне ставлення до пропедевтичної апробації, розуміння важливості запобігання перенавантаженню і захворюванням голосового апарату, небезпека якого посилюється з введенням інноваційних методів і прийомів навчання співу. Засвоєнню цих вмінь сприяло впровадження рольових та ділових ігор, в процесі яких студенти втілювали свої ідеї в процесі занять із своїми співкурсниками, обмінювалися враженнями, набуваючи досвіду аналізу й

оцінювання міри їх ефективності. Важливу роль у цьому процесі відіграло й сприяння активізації рефлексивної свідомості студентів, їх здатності до самоаналізу й усвідомлення власного «вокально-фонаційного» відчуття як важливої засади встановлення міри доцільності (або шкідливості) апробованих ними інноваційних приймів і методів, а в цілому – поєднання знань з набуттям практичного досвіду їх впровадження.

Зазначимо, що особлива увага надавалась формуванню в респондентів здатності керуватися в своїх оцінках певними критеріями і показниками. Незвичність завдання викликала в більшості магістрантів тимчасове неприйняття, натомість у процесі роботи вони переконалися, що користування спільно виробленими критеріями та шкалою оцінювання їх якості прояву домагає об'єктивному й всебічному аналізу виступів співаків. З цією метою у здобувачів формувалась здатність розробляти методи моніторингу й діагностування, здатність обґрунтовувати критерії оцінювання якості виконавської діяльності співаків.

Корисність набуття цього виду пошуково-навчальної діяльності посилювалась завдяки діловій грі – взаємному тестуванню студентів із залученням однокласників до участі в ньому в якості незалежних експертів. Завдяки цьому респонденти набували досвіду діагностування й моніторингу, навчались більш обґрунтовано й об'єктивно оцінювати якість вокально-виконавської діяльності й проявляти самовимогливість.

У пригоді здобувачам стали й вміння працювати в програмі Excel, набуті на заняттях з впровадження сучасних інформаційно-комунікативних засобів, використання можливостей якої дозволило здобувачам швидко і безпомилково виконувати статистичну обробку кількісних даних, створювати діаграми, гістограми тощо.

Цінним досвідом стало проведення магістрантами занять з вокалу із своїми вихованцями. Ними були, здебільшого, студенти-хореографи, які відчували потяг до співу, а також старшокласники, потенційні абітурієнти, які мали певний досвід навчання музики і співу та відчували потребу у вдосконаленні своїх

вокальних навичок. Початку занять передував етап знайомства – «міні-діагностика» своїх вихованців, на засадах чого здійснювалося планування ходу вокальних занять і добір музичного матеріалу.

У процесі знайомства-діагностування респонденти мали визначати:

- 1) загальні відомості ім'я, вік, стать, наявність/відсутність музичної освіти, наявність/відсутність досвіду занять співом;
- 2) причину бажання навчатися співу, ставлення до музичного мистецтва родини, друзів;
- 3) музичні і вокальні дані.

Їх визначення пропонувалось респондентам спланувати самостійно, користуючись вимогами критеріальності й ранжування здобутої інформації.

На підставі отриманих даних магістранти створювати перспективний репертуарний лист, який вміщував вправи на розспівування й формування певних навичок, вокалізи і пісенний матеріал, а також план наступного заняття. Ці матеріали спочатку обговорювалися, коректувалися, а потім ставали основою фрагменту заняття, який записувався і підлягав перегляду й обговоренню «малою групою» – декількома учасниками формувального експерименту. Таким чином забезпечувалась перевірка дієвості отриманих здобувачами теоретико-методичної освіти, їх здатність застосувати свої знання з проведення діагностики й планування занять за засадах внутрішньо-предметної координації та творчої екстраполяції набутих знань і вмінь у площину викладання вокалу.

Поглибленню набутих можливостей сприяли запис фрагментів занять, а також ділова гра – «педагогічна нарада», метою якої було обговорення всіма учасниками експерименту якості проведеного діагностування, планування й змісту проведеного заняття. Це обговорення також відбувалось з врахуванням певних вимог щодо здатності ясно і доказово обґрунтовувати свої думки, доброзичливо висловлювати критичні зауваження, наближаючи їх до побажань.

Таким чином, процес формування в магістрантів творчих умінь науково-методичного спрямування відбувався на засадах набутих в комплексі дисциплін знань, їх узагальнення й інтеграції, чому сприяли налагодження

міждисциплінарних зв'язків, посилення практичної спрямованості експериментально-творчих завдань та їх впровадження в умовно-фахову і реальну практику викладання вокалу.

3.3. Порівняльні результати рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу на констатувальному та прикінцевому етапах формувального експерименту

З метою перевірки результативності формувального експерименту, на його прикінцевому етапі було здійснено діагностичний зріз, результати якого знайшли відображення в таблицях 3.9. – 3.14.

Дані за першим, творчо-мобілізаційним критерієм, подано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за творчо-мобілізаційним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	8	25,0	7	21,9	8	25,0	24,0
3	13	40,6	14	43,8	12	37,5	40,6
2	10	31,3	9	28,1	10	31,3	30,2
1	1	3,1	2	6,3	2	6,3	5,2
Контрольна група							
4	3	9,4	3	9,4	4	12,5	10,4
3	10	31,3	9	28,1	8	25,0	28,1
2	10	31,3	10	31,3	11	34,4	32,3
1	9	28,1	10	31,3	9	28,1	29,2

Ці дані засвідчили, що результати діагностування, отримані на цьому етапі в респондентів з ЕГ та КГ, мали суттєві відмінності. Так, за першим показником, який засвідчував ступінь умотивованості респондентів щодо активного самовдосконалення особистісно-творчих якостей, кількість магістрантів, які отримали вищий бал – 4, зросла з 6,2% до 25,0%, тобто на 18,8%, 3 бали – отримало на 21,9% більше (до 40,6% проти 18,8%); відповідним чином число магістрантів у цій групі, що продемонстрували задовільний результат і були оцінені в 2 бали, зменшилося на 6,3%; найнижчий бал – 1, отримало 3,1%, тобто – менше, ніж у першому зрізі, на 34,4%. У КГ ці результати були значно менш виразними. Так, кількість магістрантів, які отримали 4 бали, зросла тільки на 3,1%, 3 бали отримало на 6,2%, більше, а число досліджуваних, які покращили свої результати і перешли з найнижчого на задовільний рівень, склало 6,2%, що на 28,2% менше, чим в ЕГ.

Не менш виразними були результати діагностування і за другим показником зазначеного критерію, який характеризував міру інтенсивності прояву творчої ініціативи й активності: позитивні зрушення в ЕГ також суттєво перевищували дані, отримані в КГ – за вищим балом у першій групі таких студентів виявилось під час прикінцевого зрізу на 15,6% респондентів більше, 3 бали отримало на 18,8% більше. В КГ ці дані дорівнювала за обома рівнями на 12,5% менше.

Аналіз даних, отриманих за третім показником, що стосувався ступеня сформованості потреби до включення в різноманітні види творчої активності, показав, що перевага респондентів з ЕГ, які отримали найвищий і достатній бали – 4 і 3, порівняно із змінами, що було вся в процесі діагностування респондентів з КГ, були вищими на 12,5%. Різниця в поліпшенні результатів магістрантами, що отримали 2 бали, склала 6,3%, а різниця у зменшенні кількості магістрантів між ЕГ та КГ, які були в 1 бал, відповідно – 29,1%.

Узагальнення результатів, отриманих за першим критерієм, продемонструвало, що в ЕГ вищого рівня досягло 24,0% магістрантів, достатнього – 40,6%, задовільного – 30,2%, і тільки 5,2% не покращили свої

результати й залишилися на самому низькому рівні сформованості творчих умінь за творчо-мобілізаційним критерієм. Ці дані перевищили результати, отримані досліджуваними з КГ таким чином: на вищому і достатньому рівні було виявлено на 13,5% респондентів більше, на задовільному – на 4,2% менше і ще на 22,9% менше на незадовільному рівні. Це дозволяє дійти висновку, що формування позитивної настанови на оволодіння творчими вміннями у магістрантів-вокалістів потребує суттєвої педагогічної уваги.

Дані, отримані під час прикінцевого діагностичного зрізу за другим, пізнавально-пошуковим критерієм оцінювання рівнів сформованості в магістрантів творчих умінь, подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за пізнавально-пошуковим критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	9	28,1	8	25,0	9	28,1	27,1
3	15	46,9	13	40,6	14	43,8	43,8
2	8	25,0	10	31,3	8	25,0	27,1
1	0	0,0	1	3,1	1	3,1	2,1
Контрольна група							
4	3	9,4	4	12,5	2	6,3	9,4
3	9	28,1	7	21,9	7	21,9	24,0
2	11	34,4	11	34,4	12	37,5	35,4
1	9	28,1	10	31,3	11	34,4	31,3

Як бачимо, вони також засвідчили суттєву перевагу респондентів, які навчалися за експериментальною методикою. Так, за першим показником, що стосувався обізнаності респондентів у галузі історико-стилістичного

становлення музичного й вокального мистецтва, в ЕГ 28,1% досягло вищого рівня; 46,9% магістрантів цієї групи було оцінено в 3 бали; 25,0% отримали 2 бали, а низькою оцінкою – в 1 бал не було оцінено ні одного студента. У КГ за аналогічними показниками результати діагностування розподілилися таким чином: 9,4% магістрантів отримали вищий бал – 4, ще 28,1% з них було оцінено в 3 бали, 34,4% – у 2 бали, а майже третина з них – 28,1% – не змогла покращити попередні результати й знову отримала 1 бал.

За другим показником, який характеризував міру володіння магістрантів навичками цілісного та диференційованого аналізу вокальних творів, у 4 бали було оцінено 25,0% з тих, які входили до ЕГ групи; ще 40,6% було оцінено у 3 бали; 31,3% респондентів отримало 2 бали та ще 3,1% з них – 1 бал.

У КГ за аналогічними показниками результати діагностування розподілилися таким чином: 12,5% магістрантів отримали вищий бал – 4, ще 21,9% з них було оцінено в 3 бали, 34,4% – у 2 бали, а більше третини з них (31,3%) не змогли підвищити свої результати й залишились на найнижчому щаблі його сформованості.

Перевірка сформованості в магістрантів творчих умінь за третім показником даного критерію, що демонстрував міру усвідомлення студентами причинно-наслідувальних зв'язків між художньо-образним змістом і способами його вокально-виконавського відтворення, також продемонструвала, що результати, отримані в ЕГ, були позитивними: кількість респондентів, які отримали найвищий бал, збільшилася до 28,1%, що на 22,7% більше, чим у першому зрізі. Респондентів, яких було оцінено у 3 бали, стало 43,8%, що на 40,9% більше; низький бал отримало всього 3,1%, тобто на 43,18 % менше, чим у попередньому діагностичному зрізі. Натомість у КГ найбільш високого рівня досягло 6,3%, достатнього – 21,9%, більша частка з них отримала 2 бали (37,5%) і ще 34,4% залишилося на низькому рівні.

Суттєво відрізнялися і узагальнені дані за означеним критерієм: 4 бали отримало в ЕГ 27,1% респондентів, які навчалися за експериментальною методикою, а в КГ – тільки 9,4%; у 3 бали було оцінено в ЕГ 43,8%

респондентів, а в КГ – 24,0%, 2 бали в ЕГ отримав 27,1% респондентів, а в КГ – 35,4%; 1 бал отримало відповідно 2,1% магістрантів з ЕГ та 31,3% – з КГ.

У таблиці 3.11. містяться дані діагностики за виконавсько-творчо-критерієм. Дані, отримані за першим показником, засвідчили, що в ЕГ у 4 бали було оцінено 28,1%, у 3 бали – 46,9%, а задовільні результати продемонстрували 25,0% магістрантів.

Таблиця 3.11.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за виконавсько-творчим критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	9	28,1	8	25,0	9	28,1	27,1
3	15	46,9	13	40,6	14	43,8	43,8
2	8	25,0	10	31,3	8	25,0	27,1
1	0	0,0	1	3,1	1	3,1	2,1
Контрольна група							
4	3	9,4	4	12,5	2	6,3	9,4
3	9	28,1	7	21,9	7	21,9	24,0
2	11	34,4	11	34,4	12	37,5	35,4
1	9	28,1	10	31,3	11	34,4	31,3

Характерно, що низький бал не отримав ні один студент. У КГ аналогічні результати були суттєво нижчими: 4 бали отримало 9,4% респондентів, 28,1% було оцінено у 3 бали, переважна кількість з них отримала 2 бали (34,4%) та ще 28,1% з них отримало 1 бал і залишилося на низькому рівні.

Відповідний рівень досягнень був притаманний респондентам з ЕГ і за другим показником, яких характеризував міру володіння майбутніх фахівців

вокально-продуктивними формами діяльності: 25,0% з них отримали найвищий бал, 40,6% – достатній, 31,3% – задовільний і 3,1% – низький. У КГ були отримані значно більш низькі результати: найвищий бал: отримало 12,5% ; 21,9% – достатній, а більша частка отримала 2 бали – 34,4% і ще 31,3% – низький.

Узагальнені результати діагностики за цим критерієм виглядали таким чином: вищого рівня в ЕГ досягло 27,1 % магістрантів, достатнього – 43,8 %, задовільного – 27,1 %, і тільки 2,1 % з них залишився на низькому рівні сформованості виконавсько-творчого критерію.

У таблиці 3.12. подано результати прикінцевої діагностики за методико-креативним критерієм, аналіз яких дає підстави стверджувати, що цей компонент виявився найбільш складним для магістрантів.

Таблиця 3.12.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за методико-креативним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	8	25,0	9	28,1	8	25,0	26,0
3	13	40,6	14	43,8	14	43,8	42,7
2	9	28,1	8	25,0	10	31,3	28,1
1	2	6,3	1	3,1	2	6,3	5,2
Контрольна група							
4	3	9,4	3	9,4	1	3,1	7,3
3	9	28,1	9	28,1	10	31,3	29,2
2	11	34,4	12	37,5	11	34,4	35,4
1	9	28,1	8	25,0	10	31,3	28,1

Так, за першим показником даного критерію, який стосувався здатності респондентів до висування вокально-методичних гіпотез, було отримано такі результати: 4 бали в ЕГ отримало 25% досліджуваних, 40,6% з них було оцінено в 3 бали; ще 28,1% досліджуваних з цієї групи отримали 2 бали і 6,3% – 1 бал. У КГ відповідні дані виглядали таким чином: 4 бали отримало 9,4%, 3 бали – 28,1%, 2 бали – 34,4%, а 1 бал – майже третина – 28,1%.

За другим показником – здатність до варіювання вокально-фонаційних технологій – у ЕГ 28,1% респондентів отримали 4 бали, в КГ – 9,4%; 3 бали в ЕГ отримало 43,8%, в КГ – 28,1%. Двома балами в ЕГ було оцінено 25,0% досліджуваних, в КГ – 37,5%; у 1 бал було оцінено в ЕГ 3,1%, в КГ – 25,0%.

За третім показником, який свідчив про міру здатності студентів до розроблення науково-методичних праць, в ЕГ 25,0% респондентів досягли найвищого рівня, 43,8% – достатнього; 31,3% показали задовільний результат і 6,3% – низький. У КГ було виявлено значно менш виразні успіхи за означеним показником: тільки 3,1% студентів отримало вищий бал, 31,3% – 3 бали, а 2 та 1 бали отримали відповідно 34,4% та 31,3% респондентів.

Відповідно цим даним виглядають і узагальнені результати за методико-креативним критерієм сформованості в магістрантів творчих умінь: 26,0% респондентів у ЕГ та 7,3% в КГ досягли найвищого рівня, 42,7% в ЕГ та 29,2% в КГ – достатнього рівня, 28,1% в ЕГ та 35,4% в КГ – задовільного і 5,2% в ЕГ та 28,1% в КГ – залишилися на низькому рівні його сформованості. Отже, і за цим критерієм спостерігалась значна перевага результатів, отриманих респондентами, які навчалися за експериментальною методикою.

Результати діагностування рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за творчо-педагогічним критерієм, наведено в таблиці 3.13. За першим показником було отримано в ЕГ найбільш високі результати. Так, 28,1% респондентів цієї групи отримали найвищий бал і тільки 3,1% – 1 бал.

Таблиця 3.13.

Результати діагностичного зрізу з виявлення рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу за творчо-педагогічним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	9	28,1	8	25,0	9	28,1	27,1
3	13	40,6	13	40,6	13	40,6	40,6
2	9	28,1	9	28,1	8	25,0	27,1
1	1	3,1	2	6,3	2	6,3	5,2
Контрольна група							
4	1	3,1	0	0,0	1	3,1	2,1
3	3	9,4	5	15,6	4	12,5	12,5
2	13	40,6	12	37,5	10	31,3	36,5
1	15	46,9	15	46,9	17	53,1	49,0

У КГ ситуація була протилежна: тут тільки 3,1% тобто 1 студент отримав 4 бали, ще 9,4% – 3 бали, решта – 2 бали (40,6%) та 1 бал (46,9%). При чому найбільш складним було для них завдання визначити способи подолання визначених ними похибок вокально-фонаційного типу.

За другим показником даного критерію, який стосувався міри здатності магістрантів до виявлення у співака вокально-художніх недоліків від час виконання вокального репертуару і винаходу способів їх подолання, різниця в результатах між респондентами з ЕГ та КГ була також досить виразною. Так, в ЕГ 4 бали отримало 25,0 % досліджуваних, а в КГ вищий бал не отримав ні

один студент. 3 бали в ЕГ отримало 40,6%, а в КГ – 15,6%; 2 бали в ЕГ за цим показником отримав 28,1% респондентів, у КГ – 37,5%. Суттєвою була і різниця між кількістю магістрантів, яких було оцінено найнижчим балом. Так, у ЕГ оцінку в 1 бал отримало 6,3% магістрантів, а в КГ – 46,9%.

За третім показником, в якому вивчалась здатність магістратів до розроблення науково-методичних праць, 28,1% студентів з ЕГ продемонстрували вищий результат (в КГ – 3,1%); ще 40,6% учасників формувального експерименту з ЕГ отримали достатній бал – 3 (в КГ – 12,5%), у 2 бали в ЕГ було оцінено 25,0% респондентів (у КГ – 36,5%), 6,3% досліджуваних з ЕГ було оцінено в 1 бал (у КГ – переважна кількість – 53,1%).

Відповідним чином розподілися і узагальнені результати за даним критерієм: 27,1% учасників формувального експерименту в ЕГ досягли вищих результатів, 40,6% – достатнього, 27,1% з них залишилося на задовільному рівні, а 5,2% – на низькому. В той же час в КГ вищого рівня досягли тільки 2,1% магістрантів, ще 12,5% – достатнього, а решта опинилася на задовільному (36,5%) та низькому (49,0%) рівнях сформованості творчих умінь за результативно-практичним критерієм.

Такі дані, на нашу думку пояснюються об'єктивною складністю завдання, оволодіння яким потребує набуття значного досвіду та можливості його узагальнювати.

У Таблиці 3.14. подано узагальнені дані прикінцевого зрізу за всіма критеріями, які демонструють досягнуті на цьому етапі майбутніми викладачами вокалу рівні сформованості творчих умінь.

Як бачимо, 25,0% респондентів ЕГ досягли вищого, гармонічно-творчого рівня їх сформованості (в КГ – 7,9%), 42,1% – творчо-компонентного (в КГ – 27,9%); ще 28,5% магістрантів з ЕГ було виявлено на творчо-пошуковому і 4,6% – на найнижчому, індіферентно-творчому рівнях (у КГ їх кількість склала, відповідно, 34,8% та 29,4%) .

Таблиця 3.14.

**Рівні сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу
(прикінцевий зріз)**

критерії / рівні	1 критерій	2 критерій	3 критерій	4 критерій	5 критерій	Х
Експериментальна група						
творчо- гармонічний	24,0	20,8	27,1	26,0	27,1	25,0
творчо- фрагментарний	40,6	42,7	43,8	42,7	40,6	42,1
пошуково- початковий	30,2	31,3	27,1	28,1	27,1	28,8
індиферентно- творчий	5,2	5,2	2,1	5,2	5,2	4,6
Контрольна група						
творчо- гармонічний	10,4	7,3	9,4	7,3	5,2	7,9
творчо- фрагментарний	28,1	34,4	24,0	29,2	24,0	27,9
пошуково- початковий	32,3	35,4	35,4	35,4	35,4	34,8
індиферентно- творчий	29,2	22,9	31,3	28,1	35,4	29,4

У гістограмі представлено дані прикінцевого зрізу, отримані в ЕГ і КГ, а в діаграмі на рис. 3.2. – порівняльні результати, отримані в цих групах на першому і другому зрізах у динаміці змін, які відбулися.

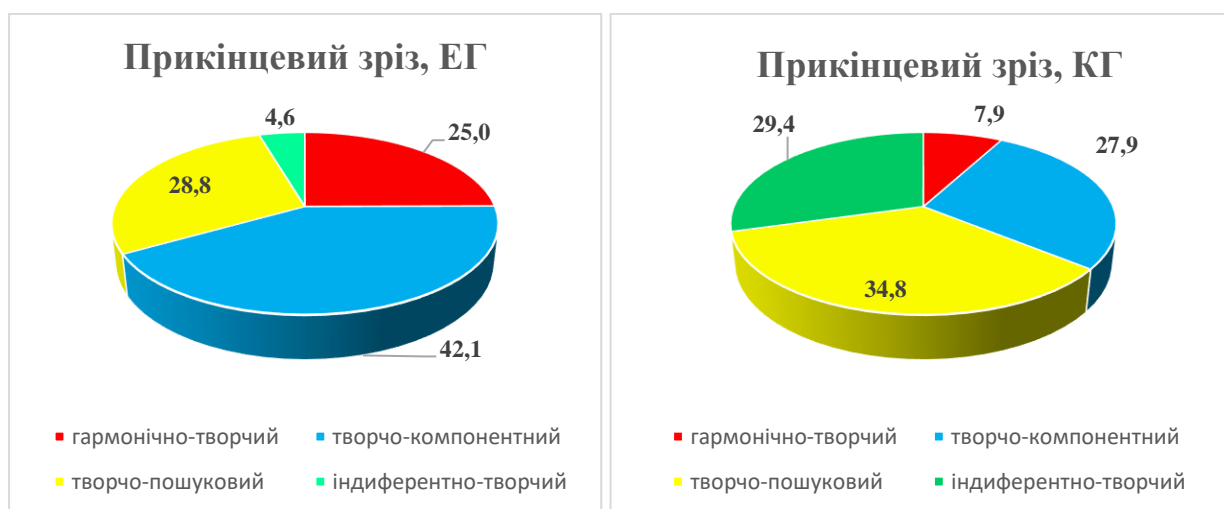


Рис. 3.2. Дані прикінцевого зрізу рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу

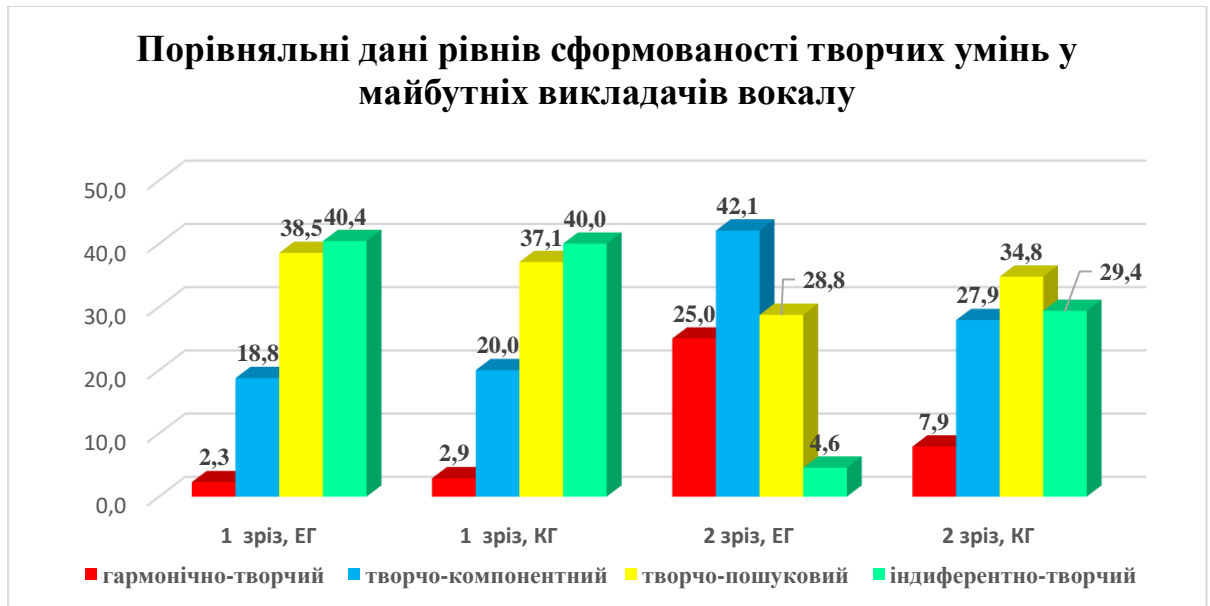


Рис. 3.3. Гістограма з порівняльними даними рівнів сформованості творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу

Результати, зафіксовані під час діагностування респондентів з КГ, засвідчили, що зростання досягнутих ними результатів було значно менш виразним. Так, гармонічно-творчого рівня сформованості досліджуваного феномену в КГ досягло тільки 7,9%, творчо-компонентного – 27,9%. На творчо-пошуковому рівні залишилося 34,8% магістрантів, а ще 29,4% – на індивідуально-творчому рівні.

Відтак, наведені дані переконливо довели перевагу експериментальної методики у формуванні в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь над якістю їх сформованості в респондентів, що навчалися за звичайною методикою.

Формувальний експеримент завершився визначенням статистичної вартісності розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах. Для цього було використано багатофункціональний критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи майбутніх викладачів вокалу (ЕГ, КГ); 2) у групах кількість майбутніх викладачів вокалу була більшою, ніж 5 осіб.

Багатофункціональний критерій φ^* Фішера будується на співставленні часток, виражених у частках одиниці або у відсотках. Сутність цього критерію полягає у визначенні того, яка частка спостережень (у нашому дослідженні – майбутніх викладачів вокалу) в даній вибірці характеризується значними позитивними змінами і яка частка цими змінами не характеризується. Тобто, багатофункціональний критерій φ^* Фішера оцінює достовірність різниць між відсотковими частками двох вибірок – експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту. Зазначимо, що даний критерій є критерієм розсіювання.

Для доведення достовірності було прийнято такі дві гіпотези:

– за вихідну гіпотезу H_0 приймалося припущення про те, що частка майбутніх викладачів вокалу із індіферентно-творчим і пошуково-початковим рівнями сформованості творчих умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

– за гіпотезу H_1 приймалося припущення про те, що авторська методика формування художньо-пізнавальної компетентності є ефективною і, відповідно, тому частка із творчо-пошуковим та індіферентно-творчим рівнями сформованості творчих умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Результати діагностики сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу в ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера представлено в таблицях 3.15., 3.16.

Наприкінці формувального експерименту, після прикінцевого зрізу, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток [208, с. 330-331] було визначено величини, відповідні відсотковим часткам у кожній групі:

$$\varphi_1 = \varphi(68,8\%) = 1,956$$

$$\varphi_2 = \varphi(37,5\%) = 1,318$$

Таблиця 3.15.

Результати діагностики сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу ЕГ і КГ до проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Творчо-гармонічний, творчо-компонентний рівні сформованості творчих умінь		Творчо-пошуковий, індіферентно-творчий рівні сформованості творчих умінь		Разом
	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	
ЕГ	7	21,88	25	78,12	32
КГ	7	21,88	25	78,12	32

Таблиця 3.16.

Результати діагностики сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Творчо-гармонічний, творчо-компонентний рівні сформованості творчих умінь		Творчо-пошуковий, індіферентно-творчий рівні сформованості творчих умінь		Разом
	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	Кількість майбутніх викладачів вокалу	Частка	
ЕГ	22	68,8	10	31,3	32
КГ	12	37,5	20	62,5	32

Після підрахунку емпіричного значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 32, n_2 = 32$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,956 - 1,318) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,614 \cdot 4,0 = 2,552.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,552$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дозволили побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.4.).

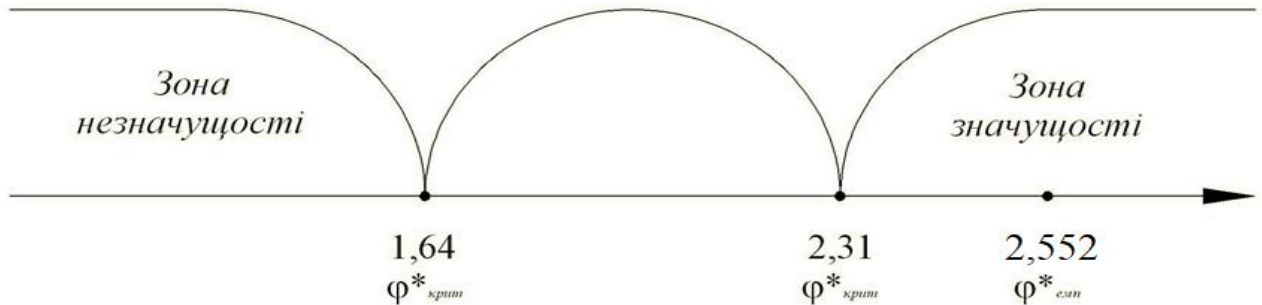


Рис. 3.4. Вісь значень для величин кутів φ .

Можна зробити висновок, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості, а це означає існування статистичної розбіжності між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : авторська методика формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу є ефективною і тому частка з пошуково-творчим та індіферентно-творчим рівнями сформованості досліджуваного феномена в ЕГ наприкінці формувального експерименту є значно меншою, ніж у КГ.

Отже, отримані дані на всіх етапах формувального експерименту дають змогу дійти висновку, що розроблена методика формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу є ефективною.

Висновки до розділу 3

Перевірка ефективності обґрунтованих в теоретичній частині дослідження педагогічних умов і методів формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь включала в себе здійснення констатувальної діагностики, проведення формувального експерименту, прикінцевого діагностичного зрізу та інтерпретацію отриманих результатів. Діагностика здійснювалась на засадах оцінювання міри сформованості компонентів досліджуваного конструкту, а саме

– мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного і фахово-діяльнісного – за відповідними критеріями – творчо-мобілізаційним, пізнавально-пошуковим, виконавсько-творчим, методико-креативним, творчо-педагогічним.

Отримані в процесі констатувального експерименту дані засвідчили, що рівні сформованості в магістрантів творчих умінь за всіма компонентами досліджуваного феномену на початку роботи знаходилися не на належному рівні: в цілому на високому, творчо-гармонічному рівні знаходилося 2,1% респондентів, 12% – на творчо-фрагментарному рівні, а їх переважну кількість 37% – було віднесено до пошуково-початкового і ще 49% – до індиферентно-творчого рівнів сформованості творчих умінь.

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами: організаційно-мотиваційним, творчо-формувальним та творчо-компетентнісним. На першому етапі було створено й апробовано методичне забезпечення, здійснено констатувальну діагностику, проаналізовано й узагальнено отримані дані, приділено увагу активізації в учасників формувального експерименту позитивної настанови на оволодіння творчим вміннями. Головними на цьому етапі слугували методи непрямого впливу: бесіда, диспут, переконання, «зараження» натхненням і художніми емоціями; завдання на стимуляцію художніх асоціацій, тренінги на вдосконалення особистісних властивостей студентів, важливих для опанування фахово-творчими вміннями.

На творчо-формувальному етапі значна увага приділялась стимуляції в студентів творчих умінь вокально-інтерпретаційного, виконавського характеру, здатності до пошуково-методичної та педагогічно-фахової творчої діяльності. У числі застосованих організаційних форм і методів – забезпечення міжпредметної та внутрішньо-предметної координації, використання інформаційно-комунікативних засобів, алгоритмованих завдань на оволодіння магістрантів навичками вокальної імпровізації й аранжування мелодії, цілеспрямоване

варіювання фонаційно-виразних засобів виконання репертуару, та імпровізації й вокально-ансамблевого аранжування мелодії.

Головними завданнями третього, творчо-компетентнісного етапу стала апробація набутих знань і навчально-творчих умінь в умовах, наближених до умов фахової діяльності та в процесі педагогічної практики, створення і презентація методичних розробок. З цією метою застосовувалися методи ділові ігри, самостійної інтерпретації та підготовки до виконання репертуару; створення вокально-інтонаційних вправ; підготовка й демонстрація відео-презентацій, есе, методичних рекомендацій, мозковий штурм, створення методичних розробок, проведення занять з вокально-педагогічної практики та їх колективного обговорення, що сприяло формуванню в них здатності до критеріального оцінювання співацької діяльності й методики формування творчих умінь, засвоєнню тактовно-критичного оцінювання інноваційно-методичних ідей та педагогічного спілкування.

Результати прикінцевого зрізу засвідчили суттєву перевагу магістрантів – учасників формувального експерименту.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та практичне вирішення проблеми формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу закладів вищої педагогічної освіти. Встановлено, що актуальність зазначеного питання зумовлена зростаючою потребою суспільства в підготовці фахівців мистецької освіти як творчих особистостей, здатних сприяти художньому й духовному становленню прийдешніх генерацій.

1. Визначено сутність феномену «творчі вміння», під яким розуміється здатність особистості до успішного створення нових духовних або матеріальних продуктів своєрідними й оригінальними способами, що ґрунтуються на глибокому й вільному володінні знаннями й навичками, креативністю і гнучкістю мислення в поєднанні з розвинутою інтуїцією, активністю уявлення й фантазії. Доведено, що творчі вміння в мистецько-педагогічній галузі формуються на перетині науково-методичних знань, майстерності педагогічної взаємодії й художньо-творчого змісту освіти й навчальної діяльності. Реалізація творчих потенцій вимагає належної фахової підготовки майбутнього викладача, його пізнавально-перетворювальної активності як в мистецько-практичній, так і в науково-методичній і педагогічно-практичній сферах професійної діяльності.

Творчі вміння викладача вокалу визначено як здатність до особистісного й глибокого проникнення в сутність художнього замислу авторів вокальних творів та їх інтерпретації у виконавській, вербально-педагогічній і просвітницькій діяльності; оволодіння методологічними й методичними засадами удосконалення вокально-виконавської підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва та їх варіативного застосовування з врахуванням індивідуальних особливостей своїх вихованців, до удосконалення власної фахової майстерності за рахунок освоєння актуальних науково-методичних здобутків та інформаційно-комунікативних засобів вокальної освіти; генерування власних методичних ідей та їх апробації в практичній діяльності.

Розглянуто специфіку прояву творчих умінь викладачів вокалу, яка визначається поєднанням педагогічного та мистецького видів діяльності, що зумовлює необхідність поєднання підготовки майбутніх фахівців до різновидів науково-методичної й фахово-музичної творчості, їх взаємозв'язку і взаємодоповнення.

Обґрунтовану структуру формування творчих умінь в єдності мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного та фахово-діяльнісного компонентів.

2. З метою вирішення другого завдання дослідження розроблено модель методики формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу, яка містить в собі наукові підходи: особистісно-персоналізований, герменевтичний, праксеологічний; педагогічні принципи їх реалізації – студентоцентровано-творчого спрямування вокально-освітнього процесу; особистісно-психологічної підтримки творчих проявів здобувачів; компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь; емерджентності; свідомого дотримання настанов концепції «герменевтичного кола» у вокально-освітньому процесі; поетапного ускладнення систематизованих завдань герменевтичного спрямування; відповідності змісту формувально-творчого процесу вимогам сучасної практики викладання вокалу та його особистісно-прагматичної доцільності; міждисциплінарної координованості процесу формування різновекторних творчих умінь.

Обґрунтовано педагогічні умови вирішення завдань дослідження: забезпечення комфортно-творчого середовища у вокально-освітньому процесі; гармонізацію інтуїтивно-цілісного та свідомо-алгоритмованого векторів опанування творчими вміннями майбутніх викладачів вокалу; актуалізацію пропедевтично-апробаційної та педагогічно-практичної спрямованості процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу.

3. Розроблено діагностичну методику виявлення рівнів сформованості творчих умінь майбутніх викладачів вокалу, з метою чого було обґрунтовано критерії і показники виявленні рівнів сформованості досліджуваного феномену,

а саме: творчо-мобілізаційний, пізнавально-пошуковий, творчо-виконавський, методико-креативний, результативно-практичний – з відповідними показниками.

Здійснено констатувальний діагностичний зріз та узагальнено його результати, що дозволило виявити чотири рівні сформованості в респондентів творчих умінь. Встановлено, що майбутні фахівці на початку експерименту не володіли фахово-творчими вміннями на належному рівні, що засвідчило необхідність удосконалення змісту вокальної освіти в даному напрямку.

4. Представлено методику, зміст і результати формувального експерименту, організованого за трьома етапами: організаційно-мотиваційним, творчо-формувальним, творчо-компетентнісним; на кожному з них впроваджувалась певна педагогічна умова та застосувались відповідні методи й технології реалізації у вокально-освітньому процесі обґрунтованих в роботі наукових підходів, принципів і педагогічних умов формування в майбутніх викладачів вокалу творчих умінь.

На першому етапі головними слугували методи спонукально-непрямого педагогічного впливу: бесіда, диспут, переконання, «зараження» натхненням і художніми емоціями, стимуляція художніх асоціацій студентів, тренінги на вдосконалення їхніх особистісних властивостей, важливих для оволодіння фахово-творчими вміннями.

На другому етапі студенти опановували комплекс художньо-творчих умінь фахово-практичного та пошуково-методичного видів діяльності. З цією метою застосувалися інтерактивні методики «мозкового штурму», обміну досвідом в малих групах, комплекс творчих завдань, які дозволяли поєднувати алгоритм засвоєння навичок з їх самостійним і варіативним застосуванням у інтерпретаційних – вербальних та вокально-виконавських – ситуаціях і забезпечували здатність до вокальних, імпровізаційно-варіативних форм музикування. Удосконалення зазначених умінь здійснювалося на засадах актуалізації міждисциплінарної координації й посилення внутрішньо-предметних зв'язків, використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що дозволило формувати в майбутніх фахівців уміння

структурувати, систематизувати й критично осмислювати інформацію, здійснювати творчо-методичні пошуки й висувати власні ідеї, оволодівати здатністю до діагностування, оцінювання й корекції отриманих результатів у процесі опанування мистецтвом вокального виконавства методично-педагогічної діяльності.

Третій етап формувального експерименту спрямовувався на формування в майбутніх викладачів вокалу досвіду реалізації набутих творчих умінь у ділових іграх та в процесі педагогічної практики, створення вокально-інтонаційних вправ, проведення фрагментів вокальних занять, діагностування, розроблення й презентації власних методичних робіт – відео-презентацій, методичних рекомендацій, есе художнього, методичного і просвітницького спрямування з актуальних питань вокальної освіти.

Прикінцевий діагностичний зріз продемонстрував суттєву динаміку змін між рівнями сформованості творчих умінь в учасників формувального експерименту (ЕГ) та магістрантів з КГ: 25,0% респондентів ЕГ досягли вищого, гармонічно-творчого рівня сформованості творчих умінь (у КГ їх число склало – 7,9%); 42,1% респондентів з ЕГ – творчо-компонентного рівня (в КГ – 27,9%); 28,8% магістрантів з ЕГ було виявлено на творчо-пошуковому рівні (в КГ – 34,8%); 4,6% студентів з ЕГ залишилося на початковому, індиферентно-творчому рівні (в КГ їх кількість дорівнювала 29,4%).

Отримані результати було підтверджено в процесі обробки експериментальних даних статистичними методами, що засвідчило ефективність запропонованої методики формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення означеної проблеми. Подальшого дослідження потребує підготовка майбутніх фахівців до моніторингу й самомоніторингу самостійної й творчої вокально-освітньої діяльності та впровадження здобутих результатів у практику викладання вокалу у вищій школі.

СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин, Э. Б. (2002). Методологическая культура педагога-музыканта. Учеб. пособие по спец. 030700 – Музыка. образование». Москва: Академия, 268
2. Акопян, Л. О. Возможные модели герменевтики. (2018). Музыка. Искусство, наука, практика. № 3(23), 61-77.
3. Ананьев, Б. Г. (1961). Теория ощущений. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 454. Отримано за: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_teoriya-oschuscheniy_1961/
4. Ангеловські, Кретъен (1991). Учитель и инновации: Пер. с макед. Москва: Просвещение, 259.
5. Андрейко О. И. (2000). Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 124.
6. Антонюк, В. (2007). Вокальна педагогіка (сольний спів) посібник. Київ : ЗАТ «Віпол», 174.
7. Арановский М. Г. (1998). Тезиси о музыкальной семантике. Музыкальный текст: структура и свойства: сб. ст. Москва, 315-345.
8. Аристотель (1976). О душе: Соч. в 4 томах. М.: Изд-во АН СССР, Т. 1., 373.
9. Артюхина, А.И. (2006). Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: Монография. Волгоград: изд-во ВолГМУ, 237.
10. Асафьев, Б.В. (1971). Музыкальная форма как процесс. Кн. 1., Изд. 2-е доп. М.-Л.: Музыка, 149.
11. Асафьев Б. В. (1950). Слух Глинки. Москва-Ленинград: Музыка, 336.
12. Бабанский, Ю. К. (1989). Избранные педагогические труды. АПН СССР. М. : Педагогика, 560.
13. Бабосов, Е. М. (2009). Карл Густав Юнг (Мыслители XX столетия)е Мн. : Книжный Дом, 254.
14. Баженова, Е.А. (2003). Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя музыки на основе дисциплины «сольное пение»: Дис... канд. пед. наук Чебоксары, 201.

15. Барановська І. (2017). Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 10*, 150-159.
16. Белякова, Е. Г. Захарова, И.Г. (2010). Социокультурное информационное пространство образования в контексте проблемы формирования личности. *Вестник Тюменского государственного университета, № 5*, 11-17.
17. Беликова, В. В. (1990). Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности: Дис... канд. пед. наук. Киев. 122.
18. Бердяев Н. А. (2004). Смысл творчества. М.: АСТ, 688.
19. Бернштейн, Н. (1947). *О построении движений*. Москва, Медгиз.
20. Бех І.Д. (2006). Виховання особистості: сходження до духовності: наукове видання. Київ: Либідь, 272.
21. Бех І.Д. (2018). Світоглядно-духовний розвиток малої групи. Цінність зазначеної форми здобуття освіти. Київ – Чернівці: «Букрек», 320.
22. Білоус, О. С. Творча активність як показник готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Отримано з: <http://studentam.net.ua/content/view/7716/97/>.
23. Благая, А. Музыкальная герменевтика, интерпретация. URL: <http://blagaya.ru/skripka/violin-azbuka/muzykalnaya-germenevtika>].
24. Блох, О. А. (2014). Педагогика и психология музыкального творчества: учебное пособие для вузов. Москва: МГУКИ, 234.
25. Божович, Л. И. (1972). Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации поведения детей и подростков. Проблема развития мотивационной сферы ребенка*. Москва : Педагогика, 7-44.
26. Бойко, Е. Н. (1955). К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии. *Сов. педагогика*. № 1, 42.
27. Богданова, І.М. (2006). Теоретичні засади обґрунтування проблеми розвитку педагогічної інтуїції. *Наука і освіта, № 3-4*, Одеса, 83-89.
28. Бочкарев, Л. Л. (1989). Психологические механизмы музыкального переживания: автореф. дис. ...канд. психол. наук : 17.00. Киев, 255.

29. Братко, М.В. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Випуск 135, 67-72.*
30. Броденко, С.М. Матеріально-технічний аспект забезпечення студентоцентрованого підходу в освіті. Оримано за: <http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/29358/76-77.pdf;jsessionid=4D119255C2931C593CF67192BB9020D9?sequence=2>
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, Чень (2006). Особливості методики підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-виконавської діяльності. *III Міжнародний Конгрес «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі».* Одеса, 121-122.
34. Варнавська, Л. І. (2005). Дидактичні умови впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Спец. Випуск: Художньо-педагогічна освіта XXI ст.: Проблеми та завдання.* Кривий Ріг: КДПУ, Вип. 13, 28-38.
35. Василенко, Л. М. (2012). Педагогічні умови гедоністичного спрямування вокальної підготовки. *Науковий Вісник Мелітопольського педагогічного університету, № 9. 182–190.*
36. Василенко, Л. М. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 20.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). (2005) Уклад. і голов. ред. В. Т.Бусел. К.: Ірпінь : ВТФ «Перун», 1728.

38. Вербек-Свердстрем, В. (2009). Школа раскрытия голоса : путь к катарсису в искусстве пения. Пер. с нем. Федоровой Н. Н. Москва : Evidentis.
39. Весна, М. А. (2010). Педагогическая синергетика: парадигма, методология, теория, исследовательская программа: Монография. Курган: Изд-во Курганского государственного ун-та, 294.
40. Виноградова, Я. Г. Психологические стили творческих способностей. 398
41. Волков, С. А. (2020). Инсайтное научение как форма развития исследовательской способности студентов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти наук* (г. Тунис, Тунис), 23-34.
42. Выготский, Л. С. (1972). Собрание сочинений: В 6-ти т. Москва, Просвещение.
43. Габа, І. М. (2011). Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. XIII. Ч. 6. Київ, 74-82.
44. Гальперин, П. Я. (1966). Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*. Москва, Наука, 259-276.
45. Герменевтика и музыкознание: Общие проблемы искусства: Обзорная информация ГБЛ. (1984). Вып. 1 [сост. Т. В. Чередниченко]. Москва, 129.
46. Герсамия, И. Е. (1988). Проблемы психологии творчества певца: дисс. ... д-ра искусствоведения: 17.00.0. Тбилиси, 260.
47. Гессен С. И. (1995). Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва. 448.
48. Глаголев В. С. (2018). Творчество и креативность в условиях глобализации. *Творчество как национальная стихия: медиа и социальная активность: сборник статей*. СПб.: Издво СПбГЭУ, 446.
49. Гончаренко, С. У. (2008). Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 278.

50. Грановская Р. М. (1997). Элементы практической психологии. СПб.: Свет, 608.
51. Гребенюк, Н. (1999). Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та музикознавчий аспекти : монографія. Київ, НМАУ ім. П. Чайковського, 269.
52. Гордашников, А., Осин, А. (2009). Образование и здоровье студентов. Москва : изд-во «Академия Естествознания», 368.
53. Гула, О. О. Від знаннєвої парадигми до компетентнісної освіти. Отримано за: <http://klovsky77.com.ua/23-naukova-robota/215-B797-B8.html>
54. Гузій, Н. В. (2000). Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 300.
55. Гунько, Н. О., Чехуніна, А. О. (2020). Творчий розвиток майбутнього педагога-музиканта у процесі художньої інтерпретації вокальних творів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, № 70, Т. 1*. Отримано із http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_1/38.pdf
56. Давкуш, Н. (2012). Поняття педагогічна інтуїція у психологопедагогічній літературі, 72-75. Отримано з: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29234/>.
57. Дворник Ю. Ф. (2011). Творчі якості особистості вчителя музики у структурі педагогічної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 11. 19-21.
58. Дворник, Ю. Ф. (2013). Критерії діагностики сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики. *Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей..* Вип. 8. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 407.
59. Демір, У. Б. (2015). Досвід впровадження міждисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць*. Вип. 1-2 (5-6). Суми, Мрія, 156-168.

60. Демір, М. Упровадження герменевтичного підходу в навчально-виховний процес як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики. Отримано за: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3710
61. Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 218.
62. Диалектика и теория творчества (1987) Под ред. С.С. Гольдентриха, А.М. Коршунова. М.: Изд. МГУ, 198.
63. Диневич, Ю. В. (2005). Класс сольного пения: методика сознательного управления голосообразованием: учебное пособие. Тула, 60.
64. Дікун, І. А. (2018). Методика формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики мистецтво та освіта: новації та перспективи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 151(2).* 165-169.
65. Дмитриев, Л. Б. (2004). *Основы вокальной методики.* Москва: Просвещение, 368.
66. Дмитриев Л. Б. (1984). Интуиция и сознание в творчестве и вокальной педагогике. *Вопросы вокальной педагогики. Вып. 7.* М.: Музыка, 135-155.
67. 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 ЦІТ, 305.
68. Дуткевич Т. В. (2016). Загальна психологія. Теоретичний курс: Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 388.
69. Душков, Б. А., Королев, А. В., Смирнов, Б.А. (2005). Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности. Словарь. 3-е изд. Издательство: Академический проект, Деловая книга. Серия: Gaudeamus, 848.

70. Екман, Пол (2015). Психология эмоций. М,176.
71. Економова, Е. К. (2002). Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Одеса.
72. Емельянов, В. (2005). Методика координационно-тренировочного этапа вокальной подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 23.
73. Єрошенко, О. В. (2008). Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Харків, 19.
74. Жигинас, Т., Нагорна, О. (2020) Осмислення значущості інтерпретації у вокальному виконавстві майбутнього вчителя музичного мистецтва: герменевтичний підхід. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. № 1 (68), лютий 2020.* Отримано за: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-68-2020-15.pdf>
75. Заседателев, Ф. Ф. (2013). Научные основы постановки голоса. Изд. 6-е. М.: Либроком, 120.
76. Зеер, Э. Ф. (2005). Психология профессии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Акад. проект; Фонд «Мир», 329.
77. Зуев, П. В. (2008). Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения. *Педагогическое образование и наука. №3, 7-15.*
78. Зязюн, І. А. (1996). Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах. Харків, 360.
79. Зязюн, І. А. (2000). Посилання вчителю. Отримано за: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-68-2020-15.pdf>.
80. Зязюн І. (2009). Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: збірник наукових праць.* М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ-Харків, 11-22.

81. Зязюн І. А. (1999). Мотивація і мотиви людської поведінки. *Початкова школа*, №6, 3-6.
82. Заседателев Ф. (2013). Научные основы постановки голоса. М. : Либроком, 120.
83. Ильин, Е. П. (2009). Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 390.
84. Ильин, Е. (2011). Мотивация и мотивы. Издательство: Питер, 512.
85. Иофис, Б. Р. (2006). Формирование умений импровизации и сочинения музыки у будущих учителей в процессе профессиональной вузовской подготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – теорія и методика профессионального образования. Москва, 164.
86. Ірина В., Новіков А. (1978). В мире научной интуиции. Москва: «Наука», 182.
87. Каган М. С. (1997). Философская теория ценностей. СПб.: Петрополис, 64-85.
88. Карпенко, Н. А. (2016). Психологія творчості: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 156.
89. Каськов І. В. (2013). Особливості формування сприятливого соціально-психологічного клімату студентського колективу як чинника успішного навчання. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України* 3 (34). Київ, 216-222.
90. Кирнарская, Д. К. (2004). Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты - XXI век, 496.
91. Климчук, В. (2005). Експериментальне дослідження явища «мотиваційного зараження». *Соціальна психологія*, №3 (11), 59-71.
92. Князева, Е. Н.; Курдюмов, С. П. (1994). Интуиция как самодотраивание. *Вопросы философии*, № 2, 110.
93. Коджаспаров А. Ю., Коджаспарова Г. М. (2001). Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : «Академия», 176.

94. 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.
95. Козій, О. М., Радченко С. М. (2015). Особливості вокальної підготовки та розвиток творчого потенціалу студентів педагогічних коледжів – майбутніх учителів музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О.О., Випуск 12, Ч.2., 145-152.
96. Козин, В. Сила інтуїції. Отримано з: <http://www.agni.cz/rus/statji/intuition.html>.
97. Колесникова, І.; Титова, Е. (2005). Педагогічна праксеологія. М.: Видавничий центр «Академія», 256.
98. 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.
99. Коломієць, А. М., Коломієць, Д. І. (1999) Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції. *Педагогіка і психологія професійної освіти, №2*. Львів, 61-66.
100. Кондратенко, Г. Г. (2016). Формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі університету. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»*. 14-15 квітня 2016 року. м. Київ, 589.
101. Константинов, В. А. Методика формування дослідницької компетентності студентів в умовах університетського ботанічного саду. Автореф. дис. канд. пед. наук. Астрахань, 2000.
102. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г. Кременем 20 грудня 2000 р.)

103. Корыхалова, Н. П. (2011). В общении с музыкой: статьи и рецензии разных лет. М., 48.
104. Корыхалова, Н. П. (1979). Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. Л.: Музыка, 208.
105. Костюк, Г. С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. Школа, 608.
106. Костюк, А. Г. (1965). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ: Радянська школа. Наукова думка, 123.
107. Котарбинский, Т. (1962). Развитие психологии. Польское обозрение. №12, 15-27.
108. Котарбинский, Т. (1975). Трактат о хорошей работе. Москва, 128.
109. Котляревська, О. І. (1996). Активний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування. Дис... канд. мистецтвозн. Київ.
110. Краевский, В. В. (2001). Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 244.
111. Краткий психологический словарь (1998). [сост. Л. А. Карпенко]. Ростов на Дону: Феникс, 512.
112. Кремень, В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Філософія освіти: Теорія і практика управління соціальними системами*. <http://www.kpi.kharkov.ua/archive97.pdf>
113. Кузьміна, Н. (2002). Методы системного педагогического исследования: учеб. Пособие. М.: Народное образование, 91.
114. Кулага, І. (2016). Роль компетентнісного підходу в системі студентоцентрованої освіти. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю. Київ: КНЕУ, 47-48.
115. Кун, Д. (2002). Основы психологии: все тайны поведения человека. СПб.: Прайм-Еврознак, 864.

116. Куш, О. С. (2015). Аналіз методологічних підходів до вивчення психофізіологічних особливостей особистості у творчій діяльності. *Вісник проблем біології і медицини*. Вип. 4, Том 1 (124), 27-29.
117. 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.
118. Кьон, Н.; Мельниченко, В. (2019). Педагогічні умови формування творчих умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на музично-теоретичних заняттях. *The scientific heritage No 42*, 24-26.
119. Лаврентьєва, Н. В. (2016). Формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 22.
120. 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.
121. Леонтьев, Д. А. (1999). Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл.
122. Лилов, А. (1981). Природа художественного творчества. [предисл. автора; перевод с болгарского А. Атанасовой]. Москва: Искусство, 478.
123. Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 6, 55-59. Отримано з <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3960/1/11.pdf>.
124. Линклейтер, К. (1993). Освобождение голоса. Москва, ГИТИС, 176.
125. Лінь, Янь (2021) Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. Київ. Отримано з https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/dis_6e2e4.pdf.

126. Лихачев, Б. Т. (2001). Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов педагогических учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт-М., 607.
127. Лі, Ліціюань. (2020). Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми.
128. Лобач, Н. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Випуск 5, Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 42-46.
129. Лосев, А. Ф. (1995). Музыка как предмет логики. Форма. Стиль. Выражение. М.: Мысль, 194-369.
130. Лосєва, О. С., Лосєв, О. С. (2016). Психологічна готовність майбутніх педагогів музики до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Вип. 50, 184-189.
131. Ло, Чао. (2016). Феномен персоніфікації в інтерпретації художнього образу твору у вокальній підготовці майбутніх учителів музики. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1. Суми, 145-153.
132. Лузан, П. Г., Сопівник, І. В., Виговська, С. В. (2010). Основи науково-педагогічних досліджень. Київ, 219.
133. Лымарева, Т. В. (2009). Вокально-исполнительская интерпретация как художественный текст. Канд. искусствоведения. Санкт-Петербург, 17.00.02 – Музыкальное искусство, 192.
134. Лю, Цзя (2017). Методика підготовки викладачів вокалу до інноваційно-фахової діяльності. Дис... канд. пед. наук – 13.00.02. Київ.
135. Лю, Кешуан (2017). Творче моделювання музично-образної драматургії творів майбутніми учителями музичного мистецтва. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* № 1, 111-115.

136. Ляшенко, О. (2014). Методи інтерпретації музичних творів як засіб мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. Київ, № 133(1), 154-160.
137. Макаренко, А. (2016). Книга для родителей. СПб.: Дом «Питер», 288.
138. 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.
139. Максименко, С. Д. (2006). Генеза здійснення особистості. К. : Видавництво ТОВ «КММ», 240.
140. Малкин, С. Ю. (2016). Перспективы применения герменевтического подхода в профессиональном образовании педагогов-музыкантов. *Музыкальное искусство и образование. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. Москва, №2. 45-50.
141. Маруфенко, О. В. (2006). Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 265.
142. Маслобоева, О. Д. (2016). Проективный характер творческого процесса. Творчество как национальная стихия. Смысл: творчества: инновации и Dasien. 26-40.
143. Масол, Л. М. (2006). Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 432.
144. Матюшкин, А. М. (2003). Мышление, обучение, творчество. Москва, 720.
145. Медушевский, В. В. (1976). О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва, Музыка.
146. Мелик-Пашаев, А. А.; Новлянская, З. Н. (2005). Принципы развития художественной одаренности. М.: МГППУ, 437.
147. Менабені, А. Г. (1976). Самостійна робота студента при навчанні сольному співу. *Питання вокальної педагогіки*. Вип. 5. Київ, Музыка, 247-261.
148. Михайлишин, Р. (2017). Педагогічна творчість – компонент фахової підготовки сучасного педагога. *Мистецька освіта в європейському*

соціокультурному просторі XXI століття: зб. матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції. Мукачево: РВВ МДУ, 319.

149. Милерян, Е. А. (2013). Психология труда и профессионального образования. *Избранные научные труды*. К.: НПП «Интерсервис», 290.
150. Міщанчук, В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ.
151. Монахова, Л. Ю.; Федотова В. С. (2017). Праксиоцентризм в професійному стандарті педагога. *Образование и наука. Т. 19, № 4*, 9-38.
152. Моляко, В. О. (1989). Психологічна готовність до творчої праці. К.: Т-во «Знання» УРСР, 48.
153. Моляко, В. (1995). Психологические проблемы творческой одаренности. Киев: Знание, 52.
154. Морено, Дж. (1993). Театр спонтанности. Красноярск: Фонд ментального здоров'я, 432.
155. Морозов, В. П. (1984). Эмоциональность как критерий профотбора вокалистов. *Вопросы вокальной педагогики: сб. статей*. М. : Музыка, 198. 204.
156. Москаленко, В. Г. (2008). Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : науковий журнал*. № 1. Київ, НМАУ ім. П. І. Чайковського, 106-111.
157. Мясищев, В. Н.; Готсдинер, А. Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение. В. І. Лозовй. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 348.
158. Назайкинский, Е. В. (1982). Логика музыкальной композиции. Москва: Музыка, 319.
159. Назарова, С. И. (2006) Формирование творческой личности в интегрированной художественной деятельности учащихся. Автореф... канд. искусствоведения. Москва.

160. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія. (2012). За заг. ред. д. пед. наук, професор, чл.-кор. НАПН України.
161. Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1.* Суми, 3-17.
162. Новая философская энциклопедия: в 4 т. (2010). Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. М.: Мысль.
163. Овчаренко, Н. А. (2004). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 412.
164. Ожегов, С. И.; Шведова, Н. Ю. (1999). Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник.
165. Оконь, В. (1990). Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа. 381.
166. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., Лісун, Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 164.
167. Олійник, С. В. (2003). Творчий потенціал вчителя музики як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського пед. ун-ту. № 11.* Житомир, 78-80.
168. Отич, О. М. (2009). Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 752.
169. Отич, О. М. (2011). Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 246.
170. Павлов, И. (1952). Полное собрание сочинений в 6 томах. Москва-Ленинград: Изд. Академии наук СССР.

171. Павлова, С. А. (2012). Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности. *Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф.* Москва, Буки-Веди. 113-116.
172. Падалка, Г. М. (2015). Творча самореалізація в мистецтві: теоретико-педагогічні аспекти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 18, 3-7.*
173. Панкевич, Г. И. (1967). Восприятие музыкального произведения и его структура. *Эстетические очерки: Сб. стат. Вып. 2.* М.: Музыка, 191-211.
174. Панченко, Г. П. (2008). Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02. К., 230.
175. Песталоцци, И. Г.; Коменский Я. А.; Локк Д.; Руссо Ж.-Ж (1989). Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 193.
176. Пен, Юй (2020). Типологія творчих вмінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. *Науковий вісник Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, вип. 2(131).* 174-178.
177. Пен, Юй (2020). Творчі уміння викладача вокалу та методика діагностики рівнів їх сформованості в магістрантів педагогічного університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 72, Т.2., Запоріжжя,* 91-95.
178. Пен, Юй, Кьон Н. Г. (2021). Методологічні засади формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, № 4 (108), 418-427.
179. Пен, Юй. (2020). Специфіка формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахово-творчої компетентності в процесі вокальної підготовки. *Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Професійна компетентність учителя нової української школи: формування, розвиток та удосконалення», 22 травня 2020 року м. Тернопіль.* 116-118.

180. Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (2000). Основы теоретической психологии. Москва: Инфра-М, 525.
181. Петрушенко, В. Л. Філософія. Курс лекцій: Навч. посібн. (2001). Львів. 108-132.
182. Платон. Діалоги. (2008). Пер. з давньогрецької; передм. В. В. Шкода, Г.М. Куц; Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Харків : Фоліо, 349.
183. Платонов, К. К. (1972). Проблемы способностей. М.: Наука, 312.
184. Полонский, В. М. (1999). Понятийно-терминологический аппарат педагогики. *Педагогика. № 8*, 17.
185. Пономарёв, Я. А. Фазы творческого процесса. Отримано за: <http://www.practicalthinking.narod.ru /ponomarev /ponomarev.pdf>
186. Пономарёв, Я. А. (1976). Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 280.
187. Поняття про критичність мислення (2008). Отримано за: <https://lektsii.com/2-76686.html>.
188. Посталюк, Н. Ю. (1989). Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 205.
189. Пригодін, М. Д.; Грищенко, Т. М. Формування творчих умінь майбутнього вчителя художніх дисциплін у педагогічних навчальних закладах освіти. Харків: *Вісник ХДАМД. Теорія мистецтв*. 23-27.
190. Проворова, Є. М. (2017). Праксеологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 5 (69)*. 306-316.
191. Психология художественного творчества (2003). [Сост. К.В. Сельчёнок]. 128.
192. Раденко, Ю. В., Раденко, Б. М. (2008). Синергія мовно-музичної інтонації актора та співака як шлях розкриття творчого задуму драматурга. *Молодий вчений, № 2*, 155-159.

193. Ражников, В. Г. (1976). Зависимость вариативности исполнительской трактовки от внутренней мотивации. *Новые исследования в психологии*, № 2.
194. Ражников, В. Г. (1980). Резервы музыкальной педагогики. Москва: Знание, 96.
195. Раппопорт, С. Х. (1978). От художника к зрителя. М.: Советский художник. 237.
196. Реброва, О. Є. (2014). Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 - теорія і методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 595.
197. Реброва, О. Є. (2017) Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з дисципліни «Методологія мистецької педагогіки і методика науково-педагогічних досліджень». Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 63.
198. Ренесанс [наводиться за: https://tanik1995.ucoz.ua/publ/pro_tvorchist_vzagalnomu_chomu_slid_usim_zajmatisja/1-1-0-1].
199. Рибалка, В. В. (1996). Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.- метод. посібника. К.: НАПН України, 463.
200. 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.
201. Роджерс, Н. (1990). Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. №1, 164-168.
202. Рубинштейн, С. Л. (1960). Проблемы способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*, № 3, 3-14.
203. Рудницька, О. П. (2001). Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта*, №3, 115.

204. Ряховских, С. Д. (1998). Взаимосвязь теории и практики как средство развития творческого потенциала будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 213.
205. Савшинский, С. (2002). Пианист и его работа. М.: Классика-XXI.
206. Сбруєва, А. А. (2021). Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 319.
207. Сегеда, Н. А. (2002). Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ.
208. Сидоренко, Е. В. (2000). Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 350.
209. Сін, Чжефу. (2017). Модель педагогічної підтримки іноземних студентів у процесі адаптації до навчання в університетах України. *Наука і освіта*, №6. Одеса, 38-43.
210. Симонов, П. В. (1988). Информационная теория эмоций и психология искусства: Искусствознание и психология художественного творчества. М., 50-65.
211. Сисоєва, С. О. (2014). Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: Монографія. К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 400.
212. Сіренко, Т. М. (2011). Деякі аспекти розвитку творчої активності в класі вокалу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Ч.ІІ. Луганськ: Вид. ЛДПУ, 149-153.
213. Сладкопеев, Р. В. (2008). Развитие художественно-творческого потенциала вокалистов в вузах культуры и искусств. Дис. Канд. ... пед. наук. М., 215.
214. Слостёнин, В. А. (2007). Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя. *Педагогический профессионализм в современном образовании*. Новосибирск: НГПУ, 5-21.
215. Словник-довідник для фахівців у галузі освіти, інновацій та гуманітарних технологій у соціальній сфері (2008). [За ред. Т. А. Барішева]. СПб.,

216. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины (2006). М.: Компания Спутник+. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. с. 265. Отримано за: https://current_pedagogy.academic.ru/1493.
217. Сорока, Ю. (2014). Практикуючи студентоцентровану освіту: діагностичні аспекти студентських очікувань. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи», № 1101*. 190-194.
218. Стадник, С. (2014). Сутнісна характеристика музично-творчих здібностей особистості. *Синергетика і освіта: монографія*. За ред. В. Г. Кременя. К.: Інститут обдарованої дитини, 348.
219. Станиславский, Е. С. (1948). Работа актёра над собой. : Артисти. Режиссер. Театр. Москва. 490.
220. Стасько, Г. (2001). Системно-методичне забезпечення широкопрофільної вокальної підготовки музикантів. *Вісник Прикарпатського університету. Вип.3*. Івано-Франківськ: Плай, 240.
221. Стахевич, А. Г. (1991). Профессионально-техническая подготовка в искусстве пения. Сумы, 50.
222. Степанов, С. Ю. (1982). Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. *Вопросы психологии, № 1*, 99-104.
223. Степанкин, И. А. (2017). Методология в педагогике. *Успехи современной науки и образования. Т. 2, №6*. 26-28.
224. Страшко, С. В. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. Отримано за: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2688/1/Straschko.pdf>.
225. Стрілець, С. І. (2015). Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. Закладів. Чернігів: Видавець Лозовий В. М. 54.
226. 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.
227. Павлов, И. (1952). *Полное собрание сочинений в 6 томах*. Москва-Ленинград: Изд. Академии наук СССР.
228. Тазутдинова, Э. Х. (2010.) Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности. Казань, 230.
229. Талызина, Н. Ф. (2003). Педагогическая психология: Учебник для студентов средних педагогических учебных заведений. М., 288.
230. Тан, Цземін (2016). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Дис... канд. пед. наук. Київ. Отримано за https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_TanZeming.pdf
231. Тельшева, Н. Н. (2009). Интерпретационная культура учителя искусства. *Педагогика искусства*. №3, 171-175.
232. Темирова, Ш. Е. (2018). Развитие творческих умений будущих учителей музыки в процессе научно-исследовательской деятельности. Талдыкорган, Казахстан, 212.
233. Теплов, Б. М. (1947). Психология музыкальных способностей. Избранные труды в 2-х т. Москва, т. 1., 222.
234. Ткачова, Н. П. Формування творчої особистості майбутнього вчителя музики в умовах педагогічної практики. Отримано з: <http://vuzlib.com/content/view/291/84/>
235. 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.
236. Тоцька, Л. О. (2010). Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Автореф. дис.. канд. пед. наук. Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова.

237. Трансдисциплинарность в современной науке. Отримано з: http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnost_v_sovremennoy_nauk
238. Туриніна, О. Л. (2007). Психологія творчості: Навч. посіб. К.: МАУП, 160.
239. Украинский советский энциклопедический словарь: в 3-х т. (1989). К.: Глав. ред. УСЭ, 772: 468.
240. У, Сюань (2020). Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Дис... д-ра філософії за спеціальністю 0.14 - Середня освіта. Музичне мистецтво. Одеса.
241. Ухтомский, А. (1978). Избранные труды. Л.: Наука, 360.
242. Ушаков, Д. В. (1997), Одаренность, творчество, интуиция. Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 78-89.
243. Ушинский, К. Д. (1907). Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 553.
244. Федоров, Е. (1984). Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности. *Вопросы психологии. №4*, 101-104.
245. Федорчук, В. В. (1999). Внутрішньодіалогова рефлексія як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип.3*. К.: НПУ, 80-85.
246. Федорчук, В. В. (2000). Співтворчість як основа організації музично пізнавальної діяльності. *Проблеми педагогічних технологій. Вип.4*. Луцьк, 52-58.
247. Хань, Юйцень (2019). Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Дис... кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми.
248. Холопова, В. Н. (2000). Музыка как вид искусства: учебное пособие для студентов вузов искусств и культуры. Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского. Санкт-Петербург: Лань, 320.

249. Хрестоматия по истории педагогики. (1936). [Под ред. А.С. Каменева]. Москва. Государственное учебно-педагогическое издательство, 639.
250. Цагарелли, Ю. А. (2008). Психология музыкально-исполнительской деятельности. С-Пб.: Издательство "Композитор. Санкт-Петербург", 212.
251. Хуан, Цзя (2015). Мистецтво концертмейстера в синергійному аспекті (на матеріалі камерної вокальної музики): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Одеса, 19.
252. Хуторської, А. Індивідуальна освітня траєкторія. Отримано з: <http://osvita.ua/school/method/2287>
253. Цзян, Лібін. (2015). Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Автореф. дисертації ... канд. пед. наук. Київ.
254. Чень, Люсін. (2015). Сутність творчих якостей студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип. 1-2 (5-6). СумДПУ, 134-144.
255. Чень, Цзицзянь (2018). Основні положення методики формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 5 (79). 257-281.
256. Чжан, І (2006). Вокально-педагогічна творчість, як передумова виконавської діяльності співака. Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. 17.00.03. Одеса, 16.
257. Чжоу, Лі (2013). Формування умінь художньої інтерпретації у майбутніх вокалістів. *Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності: зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науковопрактичної конференції*. Луганськ: Янтар, 214-215.
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.

259. Шадриков, В. Д. (2004). Способности и интеллект человека. М.: СГУ, 192.
260. Шаляпин, Ф. (1989). Маска и душа: Мои сорок лет на театрах. М.: Моск. рабочий, 384.
261. Шарапов, В. М.; Шарапова, Е. В. (2006). Универсальные технологии управления. М. : Техносфера, 496.
262. Шахматова, О. Н. Педагогічна фасилітація: особливості формування і розвитку. Отримано за: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya>
263. Шип, С. В. (2002). Музыкальная форма від звуку до стилю: Навчальний посібник. Київ: Заповіт.
264. Шип, С. В. (2015). Музыкальное мышление как приблизительные измерения и расчетные операции. Докса. Вип. 2 (24), 258.
265. Шлейермахер, Ф. (2004). Герменевтика. Пер. с нем. А. Л. Вольского; СПб.: Европейский Дом, 242.
266. Щеглова, С. (2006). Особенности адаптации школьных учителей к ценностям информатизации. Отримано за: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/08-2006/shcheglova.pdf>
267. Щукина, Г. И. (1979). Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М: Просве, 160
268. Юник Д., Юник Т., Котова Л. Парадигма розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів у процесі підготовки до сценічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 108-114.
269. Юнг, К. (1994). Психология бессознательного. История психологии в памятниках. Т.1. М.: Канон. 320.
270. Юссон, Р. (1974). Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / пер. с фр. Н. А. Вербовой. Москва: Музыка, 336.
271. Юшманов, В. (2002). Вокальная техника и её парадоксы. Изд. второе. СПб.: Издательство ДЕАН. 128.

272. 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. Суми.
273. Ясвин, В. А. (2001). Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 365.
274. Яценко, Л. Енциклопедія. Дж. Гилфорд. Отримано за <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01089445249fc349f1553108>.

Література на іноземних мовах

275. De Bono, Edward. Six Frames For Thinking About Information (2008)
276. Bachelard; Gaston (1934) «Le Nouvel esprit scientifique» (Новий науковий дух).
277. Coward, A.; Sun, R. (2002). Trends in cognitive psychology. Hauppauge, New York
278. Glutterbuck, D. (1991). Everyone needs a mentor: Fostering talent at work. London: Institute of Personnel Management.
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. Espinas A. (1890). Les origins de la Technologic. Revue philosophique. Paris,
281. Lennon, Mary & Reed, Geoffrey (2012) Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. <http://eprints.teachingandlearning.ie/2735/1/Lennon%20and%20Reed%202012.pdf>
282. Maccoby, M. (1976), Forthcoming, fall. The Gamesmen: The New Corporate Leaders, Simon and Schuster, New York, USA.
283. Maslow A. H. (1954). Motivation and Personality. N. Y.: Harpaer and Row.

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. 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>
286. Rogers S. J. (1990). Theories of Child Development and Musical Ability. *Music and Child Development*. ed. F. Wilson, F. Roehmann. St. Louis, Missouri, P.11-21.
287. Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarktund Berufsforschung*, N 7. 36-43.
288. Seastore C. *The psychology of musical talent*. Leipzig, 1979. S. 23-45
289. Zey, M. (1982). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
290. 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.
291. Vossler K. (1935). *Über gegenseitige Erhellung der Künste*. Festschrift Heinrech Wöllflin. Dresden.
292. White R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, № 66, 297-333
293. Wundt, B. (2007). *Einführung in die Psychologie*, 168.
294. 胡东冶 .(2009).浅论现代声乐教学 《吉林省教育学院学报(学科, 吉林省, 07, (233), 25, 36-38 页. (Ху, Дунъе (2009). До питання про сучасні тенденції викладання вокальної музики. *Вісник Педагогічного інституту, провінція Цзилінь 7, 25 (223), 36–38).*

295. 金铁霖 《声乐教学艺术》【M】北京 人民音乐出版社 2008 年 共 217 页.
(2008). (Цзинь, Телинь. *Искусство вокальной педагогики*. Пекин: Нар.
Музыка).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А. Анкета на виявлення ступеня умотивованості щодо активного самовдосконалення особистісно-творчих якостей.

Інструкція: Шановний студенте, підкресліть один із пропонованих варіантів відповіді на кожне запитання, який Ви вважаєте вірним.

1. Моя здатність до яскравого художнього-виразного виконання творів: потребує вдосконалення / мені в принципі властива / мені цілком властива / для мене не є важливою.
2. Складні завдання з методики викладання вокалу: мене захоплюють; мені взагалі цікаві; мене цікавлять зрідка: мені не цікаві.
3. Моя здатність до систематичного й цілеспрямованого виконання самостійних завдань: потребує вдосконалення / мені в принципі властива / мені цілком властива / для мене не є важливою.
4. Уважне ставлення до рекомендацій мого викладача: потребує вдосконалення / мені в принципі властиве / мені взагалі властиве / для мене не є важливим.
5. Бажання винайти новий прийом або засіб формування вокальних навичок: має завжди турбує / мені в принципі властиве / не дуже властиве / мені не властиве.
6. Розуміння причин, за яких учню не вдається оволодіти певною вокальною навичкою: вважаю надзвичайно важливим / в принципі є важливим / є важливим, але для мене дуже складним / не є важливим.
7. Моє вміння працювати над точністю інтонуванням тексту вокального твору: потребує вдосконалення / недостатньо розвинене / мене в принципі задовольняє / для мене не є важливим.
8. Досягнення порозуміння із концертмейстером для створення художнього образу у виконуваному репертуарі для мене є: неодмінною умовою /

бажаною умовою / залежить не тільки від мене / вважаю професійним завданням самого концертмейстера.

За сумою балів опитувальника кожен респондент міг отримати максимум 32 пункти, які переводилися в 4-бальну шкалу таким чином: від 24 до 30 пунктів – 4 бали; від 17 до 23 – 3 бали; від 16 до 10 – 2 бали; 9 пунктів і нижче – 1 бал.

ДОДАТОК Б. Опитувальник на виявлення міри інтенсивності прояву студентами творчої ініціативи й активності.

Інструкція: Шановний студенте, підкресліть той варіант відповіді на кожне запитання, який Ви вважаєте вірним.

1. Визначаю у виконанні знайомого мені твору різними співаками тонкі деталі: постійно; часто; рідко; майже ніколи.
2. Висуваю і висловлюю різні ідеї щодо внесення змін у інтерпретацію твору в моєму виконанні: постійно; часто; рідко; майже ніколи.
3. Цікавлюсь спеціальною літературою з приводу вивчення свого репертуару: максимально повно; досить активно; в міру активно; тільки за завданням викладача.
4. Пропоную різні способи вдосконалення своєї фонаційно-виконавської техніки: постійно; часто; рідко; майже ніколи.
5. Знаходити різноманітні приклади інтерпретації твору із мого репертуару мені подобається: постійно; часто; рідко; майже ніколи.
6. Я намагаюсь винайти власний прийом для артистичного втілення художнього образу: постійно; часто; рідко; майже ніколи.
7. Оволодівати новим для мене видом діяльності – вокальною імпровізацією мені: дуже цікаво; скоріше цікаво; скоріше нецікаво; взагалі не цікаво.
8. Я знайомлюсь з прикладами виконання твору з мого репертуару: максимально повно; досить активно; в міру активно; мінімально, щоб не неслідувати чужим варіантам.

За сумою балів опитувальника кожен респондент міг отримати максимально 32 пункти, які переводилися в 4-бальну шкалу таким чином: від 24 до 30 пунктів – 4 бали; від 17 до 23 – 3 бали; від 16 до 10 – 2 бали; 9 пунктів і нижче – 1 бал.

ДОДАТОК В. Опитувальник на виявлення ступеня сформованості в студентів потреби до включення в різноманітні види творчої активності.

Інструкція: Шановний студенте, підкресліть той запропонованих варіантів відповіді на кожне запитання, який Ви вважаєте вірним.

1. Я намагаюсь / не намагаюсь пропонувати власні прийоми формування фонаційно-вокальної навички.

2. Мені подобається / не подобається шукати різноманітні варіанти інтерпретації твору із свого репертуару.

3. Оволодівати новим для мене видом діяльності – вокальною імпровізацією мені дуже цікаво / не цікаво.

4. Включаюся в пошук вирішення методично складних завдань з великим задоволенням / уникаю вирішення методично складних завдань.

5. Визначаю тонкі деталі виконання творів з мого репертуару: часто і охоче / рідко, за завданням викладача.

6. Цікавлюсь спеціальною літературою з приводу вивчення свого репертуару: завжди і за своїм бажанням / рідко, за завданням викладача.

7. Намагаюсь опанувати текст вокального твору: самостійно / спираючись на допомогу викладача і концертмейстера.

8. Мені цікаво / не цікаво аналізувати інтонаційно-мовленнєві елементи твору.

9. У інтерпретації творів зі свого репертуару: покладаюся на своє розуміння і відчуття / покладаючись на допомогу викладача і концертмейстера.

10. Вважаюся опанування здатності до самостійної розробки методичних матеріалів надзвичайно важливою / недоцільною як надзвичайно складної.

Оцінка відповідей відповідно і мірі умотивованості до активного позитивної самооцінки студентами своєї активної позиції у 2 або 1 бал. За сумою балів кожен респондент міг отримати максимально 20 пунктів, які переводилися в 4-бальну шкалу таким чином: від 20 до 16 пункту – 4 бали, від 15 до 11 – 3 бали, від 10 до 6 – 2 бали, 5 пунктів і нижче – 1 бал.

ДОДАТОК Г.

ТЕСТ

на виявлення ступеня обізнаності студентів в галузі історико-стилістичного становлення музичного й вокального мистецтва
(за Н. Кьон і Лі Аньань)

1. У вокальній творчості Ренесансу переважають ансамблеві форми музикування тому, що:
 - а) на світські форми виконавства впливали розвинені традиції літургійного багатоголосного співу;
 - б) у зазначену епоху головним засобом виразності були гармонічні співзвуччя;
 - в) діапазон співаків був обмежений однією октавою.
2. *Оперна реформа Р. Вагнера в історії вокального мистецтва*
 - а) виникла як результат містичних уявлень композитора ;
 - б) потребувала від вокалістів особливої підготовки як співаків і акторів;
 - в) завела мистецтво вокального виконавства у кут.
3. У історії вокального мистецтва значу роль відіграли:
 - а) відкриття приватних оперних театрів;
 - б) виникнення оперного жанру;
 - в) традиції виконавства кастратів.
4. Метою музикознавчого аналізу твору є:
 - а) усвідомлення особливостей його унікальної форми
 - б) усвідомлення особливостей його художньо-образного змісту
 - в) усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між структурою твору та особливостями його художньої ідеї.
5. На розробку теорії вокально-художнього інтонування вплинули ідеї:
 - а) К. Дебюссі; б) Б. Асаф'єва; в) М. Леонтовича
6. *Жанр опери – буффа виник під впливом:*
 - а) байок Ла Фонтена; б) опер на жартівливу тематику; в) традицій народного комедійного театру.
7. *Епоха романтизму привнесла у вокальне мистецтво:*
 - а) створення масштабних оперних шедеврів;
 - б) популярність камерної вокальної творчості;
 - в) зневагу до сольного співу.
8. *Експресіонізм як мистецький напрям привніс:*
 - а) послаблення виразності у виконавстві;
 - б) посилення уваги до вокальних ансамблів;
 - в) посилення емоційності й виразності у виконавстві.

9. Вокальні твори, написані у додекафоній системі, для виконання складні в силу

- а) полісемантичності;
- б) відсутності опори на ладове чуття;
- в) значній кількості пауз в мелодії

10. У вокальній творчості Л. в. Бетховена проявились риси:

- а) романтизму;
- б) імпресіонізму;
- в) експресіонізму.

11. На становлення системи К. Станіславського значний вплив здійснила творчість:

- а) С. Гулака-Артемівського;
- б) С. Рахманінова;
- в) Ф. Шаляпіна

12. Композитором-казкарем називали:

- а) П. Чайковського;
- б) М. Римського-Корсакова;
- в) М. Леонтовича

13. Засновником української національної дитячої опери вважають:

- а) М. Лисенка;
- б) К. Стеценка;
- в) А. Кос-Анатольського

14. Епоха модальної гармонії передувала виникненню:

- а) імпресіонізму;
- б) 12-тонової хроматичної системи;
- в) класичної гармонії.

Ключі до тестів

№№	ключ	№№	ключ
1.	а	8.	в
2.	б	9.	б
3.	б	10.	а
4.	в	11.	в
5.	б	12.	б
6.	в	13.	а
7.	б	14.	в

ДОДАТОК Д.

Місяцю - князю!

Сопрано - тенор

Слова І. ФРАНКА

Музика М. Лисенка

Andante moderato

Piano

The piano introduction consists of two systems of music. The first system features a treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. The melody is marked with a piano (*p*) dynamic. The second system continues the piano accompaniment with similar melodic lines in both hands.

Canto

Мі - ся - цю - кня - зю! Ні - чо - ю тем - но - ю

The vocal line begins with a rest, followed by the lyrics 'Мі - ся - цю - кня - зю! Ні - чо - ю тем - но - ю'. The piano accompaniment continues with a steady rhythmic pattern. The dynamic remains piano (*p*).

ти - хо плн - вши ти стем - ною та - ем - но - ю.

smorz.

The vocal line continues with the lyrics 'ти - хо плн - вши ти стем - ною та - ем - но - ю.'. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The tempo and dynamics are marked as *smorz.* (ritardando).

Poco mosso

Ніж - но хлю - по - четь - ся воз - душ - не мо - ре, так внім! хо - четь - ся

The vocal line begins with the lyrics 'Ніж - но хлю - по - четь - ся воз - душ - не мо - ре, так внім! хо - четь - ся'. The piano accompaniment is more active, with a clear rhythmic pulse. The tempo and dynamics are marked as *Poco mosso*.

poco rall. espressivo *a tempo*
non *p*

зніть зсер-ця го - ре. Мі - ся - цю - кня - ю!

poco rall. *p a tempo*

poco rallent.

Ти ча-рів-ни-чень-ку! Сму-ток на тво - ё - му яс-но-му ли-чень-ку.

poco rallent.

più mosso
cresc.

Іа не - бо - звізд - но - і стеж-ки по - гід - но - і важ - ко гм - дить то - бі

cresc.

poco rall. *ten.*

в мо-ре без-дон - не, в люд-сьмо-сті бід - но - і го-ре без-сон - не.

poco rall. *colla parte*

Sostenuto

Мі-ся-цю-кня - ю! Впіть-мі бу-ду-що-го, звать, ти шу-ка - еш

stesso.

віл-ля ці - лю-що-го, віл - ля, що лиш цві-те _____ а-ва

stesso.

рай - ских меж... Ох, ко-ли ж ти те віл-ля знай-деш?..

p *dim.*

pp *poco rall.* *e smorz.* **Adagio**

Додаток Є.

6. ВАЛЬС

Ф. ШУБЕРТ. Соп. 18а № 5
(1797—1828)

[Moderato]

The musical score is presented in six systems, each with a treble and bass staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo is marked [Moderato].

- System 1:** Treble staff begins with a melodic line. Bass staff has a simple accompaniment. Dynamic marking: *pp*.
- System 2:** Continuation of the melodic and accompaniment lines. Dynamic marking: *pp*.
- System 3:** Melodic line becomes more active. Dynamic marking: *cresc.* (crescendo).
- System 4:** Melodic line features triplets. Dynamic marking: *mf* (mezzo-forte).
- System 5:** Melodic line continues with triplets. Dynamic marking: *pp*.
- System 6:** Final system with first and second endings. Dynamic marking: *cresc.* and *mf*.

ДОДАТОК Ж.

ПОСИЛАННЯ

1/1. Майстер-клас С. Расторопович: робота над арією Грязного:

<https://www.youtube.com/watch?v=amON0v8TLIk&t=671s>

1/2. Виконання арії Грязного Дмитром Хворостовським:

<https://www.youtube.com/watch?v=m17kY0Wlnto>

2. Завдання на стор. 165-166.

2/1. Майстер-клас С. Ростороповича – робота над арією Грязного с опери М. Римського-Корсакова «Царська наречена»;

<https://www.youtube.com/watch?v=amON0v8TLIk&t=671s>

2/2. Виконання арії Грязного Ди. Хворостовським.

<https://www.youtube.com/watch?v=m17kY0Wlnto>

3. Завдання на стор. 167.

Арія Альмірени з опери Г.Ф. Генделя «Рінальдо» «Lascia chio pianga» у виконанні:

- Аксель Риквін – <https://www.youtube.com/watch?v=ksZlZld6O9A>
- Монсерат Кабальє – <https://nicolaitroitsky.livejournal.com/4102394.html>
- Віолетта Васильєва – <https://www.youtube.com/watch?v=c6PUNdoGVXA>

ДОДАТОК 3.

Джузеппе Верді – речитатив до арії Giovanni da Procida: Et toi, Palerme (O tu Palerme) з опери «Сицілійська вечірня».

Recit.

allarg. morendo

con anima

pa - tria, o ca - ra pa - tria, al - fin, al - fin ti
 Fa - ther - land, be - lov - ed coun - try! at last I now be -

veg - go, lè - su - le ti sa - lu - ta do - po si lunga as - sen - za.
 hold thee! Long tho' I have been ban - ish'd, the ex - ile may sa - lute thee.

ДОДАТОК І. Приклади характеристики виконання твору М.Глінки «Я помню чудное мгновенье», надані магістрантками О.С. та А.П.

Юрій Гуляєв – виконання досить емоційне та виразне. Використовує яскраву палітру та контрастність нюансів, хоча деякі фрази співає трохи байдуже. У нього чудовий музичний ансамбль із концертмейстером. Хочу відзначити гарне закінчення на динамічному нюансі піанісімо.

Олександр Бічев – по-перше, що помітна нечіткість дикції. Мало зрозумілого тексту. Особливо це заважає в драматичній частині. Кульмінація теж зміщена. Є інтонаційні похибки. Остання нота є низько-позиційною. Враження недостатньо «художнє», відзначаєш постійно недоліки.

Ієромонах Фотій – приємний природний тембр голосу, але дуже чутно, що співає не професіонал. Має технічні недоліки: не округлений звук, не стійка інтонації через слабе дихання. Він використовує не класичні навички співу. Його тембр не відіграє фарбами. Такий виступ здався мені дуже рівним та одноманітним.

Сергій Лемешев – одне з еталонних виконань. Класичне виконання російського романсу. У його голосі яскраво виражений контраст трьох частин. Особливо та драматична частина, де він голосом виражає становище головного героя ... і «глуш» і «темрява ув'язнення». Тема кохання звучить дуже пристрасно. Методом посиленого вібрато виражено «биття серця». Мені це виконання дуже імпонує.

Дмитро Хворостовський – найяскравіше, на мій погляд, із відомих мені виконань. У його інтерпретації ясно виражене поетичне почуття любові, скорбота розлуки, радість побачення. У кожній фразі показано новий душевний стан, виражений багатством його інтонацій. Використовується широка динамічна і агогічна палітра, а також значні темпові відхилення. У виконанні Дмитра присутній постійний «рух». Залишає сильне емоційне враження.

ДОВІДКИ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 05.10.2021 № 2021/24/1
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Пен Юй з теми:

**«Методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу»
за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)**

Впродовж 2017 – 2021 навчальних років в освітній процес на кафедрі теорії музики і вокалу факультету музичної та хореографічної освіти впроваджувалась пропонована аспіратом методика формування творчих умінь у здобувачів освітнього рівня «магістр» за фахом «вокал».

Пен Юй опрацював значний об'єм наукової та методичної літератури українських та зарубіжних учених з питань творчого розвитку особистості і специфіки прояву творчих умінь в галузі викладання вокалу в закладах вищої освіти. На засадах узагальнення отриманих даних здобувачем визначено структурні компоненти досліджуваного феномену в єдності мотиваційно-творчого, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного, досвідно-практичного компонентів; розроблено методичну модель, яка включає в себе наукові підходи – особистісно-персоніфікований, праксеологічний, герменевтичний, а також принципи, педагогічні умови та методику їх реалізації: розроблено план формувального експерименту, за яким навчалися здобувачі набору 2017 – 2021 навчальних років.

Здобувачем розроблено критерії оцінювання в магістрантів рівнів сформованості творчих умінь творчо-мобілізаційний; пізнавально-пошуковий; виконавсько-творчий; формувально-креативний, діяльнісно-творчий.

Відповідно до концепції формувального експерименту, впровадження експериментальної методики відбувалося в комплексі фахових дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі» за фахом вокал (доц. Горелік Л. М.), Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів (доц. Кьон Н. Г.), «Історія вокального мистецтва» (ст. викл. Толстова Н. М.). У межах забезпечення міждисциплінарної координації враховувалися зміст і форми таких дисциплін, як «Психологія творчості» (доц. Черножук Ю.Г.), «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва» (проф. Шип С.В.), «Методологія мистецької педагогіки та методика наукового дослідження» (проф. Реброва О.Є.), Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій (доц. Л. М. Горелік), використання інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі (Intel) – доц. Н.Г. Кьон.

Здійснення констатувального експерименту дозволило встановити, що більшість респондентів в ЕГ та КГ знаходилася на індіферентно-творчому рівні (36,% та 36,2%); на фрагментарно-пошуковому рівні було виявлено 34,7% в ЕГ та 34,5% досліджуваних з КГ; на фрагментарно-творчому рівні їх кількість складала в цих групах 22,2% та 22,9%, на гармонічно-творчому – 6,5% та 6,4% відповідно.

За даними прикінцевого діагностичного зрізу в респондентів з ЕГ та КГ було виявлено таку динаміку змін: в ЕГ їх кількість на вищому, гармонічно-творчому рівні зросла на 20,8%, у КГ – на 6,0%, за фрагментарно-творчим рівнем зростання було виявлено в 22,2% в ЕГ та у 6,4% – у КГ; не фрагментарно-пошуковому динаміка позитивних змін відбулася у 16,4% досліджуваних в ЕГ та у 6,4% в КГ, рівні на найнижчому – індіферентно-творчому рівні в ЕГ залишилось на 28,2% респондентів менше, в КГ – на 11,4%.

Результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії та теорії музики і вокалу, а також на засіданнях проектної групи.

Проректор з наукової роботи
доктор політичних наук, професор

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії



Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

12.11.2021 № 3629 № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Пен Юй

з теми: «Методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Упродовж 2019 – 2021 навчальних років в освітній процес Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка впроваджувалася розроблена Пен Юй методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу.

В основу запропонованої автором методики було покладено концептуальні ідеї особистісно-персоналізованого, праксеологічного й герменевтичного підходу та педагогічні принципи: студентоцентровано-творчого спрямування вокально-освітнього процесу; компенсаторно-індивідуального регулювання процесу формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу; фасилітативної підтримки магістрантів як творчих особистостей; відповідність змісту формувально-творчого процесу практичним потребам і вимогам сучасної практики викладання вокалу та ін.

На лекціях магістранти знайомилися з теоретичним обґрунтуванням методики формування творчих умінь викладачів вокалу, на практичних заняттях засвоювали їх у таких формах, як самостійна інтерпретація репертуару; порівняльно-критичний аналіз виконавських інтерпретацій; завдання на музичну імпровізацію; створення вокально-інтонаційних вправ для роботи над конкретним репертуаром; тренінги на емоційно-вольову саморегуляцію та виконавсько-комунікативну імпровізацію; сценічно-виконавська імпровізація тощо.

Упровадження зазначених форм і методів формування творчих умінь викликало значний інтерес у студентів, а також сприяло підвищенню рівня їхньої підготовки до вокально-виконавської та педагогічної діяльності.

Позитивні результати, отримані в результаті застосування студентами запропонованої Пен Юй методики формування творчих умінь, засвідчили доцільність її впровадження у процес підготовки майбутніх викладачів вокалу.

Результати впровадження обговорено й затверджено на засіданні кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 11 жовтня 2021 р.).

Ректор



Юрій ЛЯННОЙ



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

17.11.2021 № ДР-М/ДБ/25.31/МДВ На № _____ від _____



А. В. Овчаренко
 2021 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії
 Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
 університет імені К. Д. Ушинського»

Пен Юй

із теми «Методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу»
 за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Упродовж 2017-2021 навчальних років в освітній процес на кафедрі музичного мистецтва факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського впроваджувалася пропонувана аспірантом методика формування творчих умінь у здобувачів освітнього рівня «магістр».

Пен Юй опрацював значний об'єм наукової та методичної літератури українських і зарубіжних учених із питань творчого розвитку особистості та специфіки прояву творчих умінь у галузі викладання вокалу в закладах середньої та вищої освіти. На засадах узагальнення отриманих даних здобувачем визначено структурні компоненти досліджуваного феномену в єдності потребово-мотиваційного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-інтерпретаційного, науково-методичного, досвідно-практичного компонентів; розроблено методичну модель, яка включає в себе наукові підходи – особистісно-персоніфікований, праксеологічний, герменевтичний, а також принципи, педагогічні умови та методику їх реалізації: розроблено план формувального експерименту, за яким навчалися здобувачі набору 2017-2021 навчальних років.

Здобувачем розроблено критерії оцінювання у магістрантів рівнів сформованості творчих умінь: творчо-мобілізаційний; пізнавально-пошуковий; виконавсько-творчий; формувально-креативний, діяльнісно-творчий.

Відповідно до концепції формувального експерименту, впровадження експериментальної методики відбувалося у комплексі фахових дисциплін «Методика викладання сольного співу», «Методологія викладання фахових дисциплін у ЗВО та ЗЗСО», «Диригентсько-хорова майстерність із методикою викладання», «Вокальне виконавство». У межах забезпечення міждисциплінарної координації враховувалися зміст і форми таких дисциплін, як «Технології навчання музичного мистецтва», «Музично-педагогічне джерелознавство».

Здійснення констатувального експерименту дозволило встановити, що більшість респондентів в ЕГ та КГ знаходилася на індіферентно-творчому рівні (36 % та 36,2 %); на фрагментарно-пошуковому рівні було виявлено 34,7 % в ЕГ та 34,5 % досліджуваних із КГ; на фрагментарно-творчому рівні їх кількість складала в цих групах 22,2 % та 22,9 %, на гармонічно-творчому – 6,5 % та 6,4 % відповідно.

За даними прикінцевого діагностичного зрізу в респондентів із ЕГ та КГ було виявлено таку динаміку змін: в ЕГ їх кількість на вищому, гармонічно-творчому рівні зросла на 20,8 %, у КГ – на 6,0 %, за фрагментарно-творчим рівнем зростання було виявлено в 22,2 % в ЕГ та у 6,4 % – у КГ; на фрагментарно-пошуковому динаміка позитивних змін відбулася у 16,4 % досліджуваних в ЕГ та у 6,4 % в КГ, рівні на найнижчому – індіферентно-творчому рівні в ЕГ залишилося на 28,2 % респондентів менше, в КГ – на 11,4 %.

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва, а також на засіданнях проєктної групи.

Завідувач кафедри

- ОН -

Оксана СТРИХАР

026468