

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К.Д.Ушинського»

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

378.012:[373.011.3-051:784]:005.336.5]](043.3)

**ТАО ЖУЙ**

**Методика формування художньо-педагогічної майстерності  
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

\_\_\_\_\_ Тао Жуй

Науковий керівник – Ніколаї Галина Юріївна, доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Тао Жуй.** Методика формування художньо-педагогічної майстерності 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, 2022.

### Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

За результатами аналізу широкого кола наукових джерел показано, що серед таких педагогічних концептів, як «професіоналізм», «компетентність», «готовність», «майстерність» саме остання співвідноситься з найвищим рівнем професійних досягнень.

У ході науково-історичного дискурсу з'ясовано, що еволюція концепту педагогічної майстерності розпочалась декларацією останньої Антоном Макаренком і пройшла шлях змін у своїй трактовці: як конгломерату гуманістичної спрямованості особистості, її професійних знань і вмінь, педагогічних здібностей і педагогічної техніки; як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі; як системи теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій; як виява найвищої та раціональної форми активності особистості в педагогічній діяльності.

Універсальність категорії педагогічної майстерності вбачаємо в притаманній їй властивості трансформуватись у залежності від контексту розгляду як: похідної професійного досвіду педагога; структурного компоненту педагогічної творчості; системи компетентностей; засобу професійного становлення й самоактуалізації особистості педагога-майстра;

духовно-ціннісної та професійно-педагогічної спадщини наставника, яку наслідують його учні. Доведено, що серед інших педагогічних концептів педагогічна майстерність вирізняється наявністю педагогічної техніки, що носить праксеологічний характер, становить певну форму організації поведінки вчителя, включає володіння способами дій, прийомами управління собою та прийомами впливу на інших.

Конкретизація концепту педагогічної майстерності у площині музичної педагогіки дозволяє визначити його як художньо-педагогічну майстерність. Результати аналізу широкого кола джерел і мистецько-освітньої практики засвідчили актуалізацію проблем вокальної педагогіки і дозволили запропонувати до наукового розгляду поняття художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. У дисертації використано сучасний дослідницький інструментарій компаративістики, зокрема здійснено пошук термінологічних аналогів при перекладі наукового тезаурусу розвідок на англійську мову. Запропоновано аналог ключового поняття нашого дослідження «педагогічна майстерність викладача вокалу», а саме *voice teacher's artistic-pedagogical proficiency*, оскільки термін *proficiency* підкреслює наявність професіоналізму найвищого ступеня.

Сутнісний зміст досліджуваного феномену визначаємо як інтегроване утворення, що складається з вокально-виконавської та педагогічної майстерності і характеризується достатнім рівнем вокальної, педагогічної та художньо-комунікативної культури, досвідом художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, є виявом найвищої форми професійної активності викладача вокалу в його здатності до творчої самореалізації у художньо-педагогічній діяльності задля практичної реалізації свого творчого потенціалу, що детермінований усвідомленням власних вокально-виконавських та педагогічних здібностей, сукупністю фахових компетентностей, бажанням їх актуалізувати у креативних музично-дидактичних діях з ефективною організацією освітнього процесу на акмеологічному рівні.

Структура художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу складається з трьох компонентів – мотиваційно-ціннісного, пізнавально-операціонального та рефлексивно-продуктивного, змістовим наповненням яких служить специфічний комплекс властивостей і художньо-естетичних цінностей, необхідних для успішної викладацької діяльності; переконлива художньо-педагогічна інтерпретація засобами вокально-педагогічної техніки, які тісно корелюються в орфоєпіці, мімічній та пантомімічній виразності, самоконтролі над рухами тіла і вольовій саморегуляції та прагненні досягти акмеологічних висот у професійній діяльності. Художньо-педагогічну інтерпретацію музичних творів майбутніми викладачами вокалу трактуємо як серцевину їхньої художньо-педагогічної майстерності, як комплексний процес, що включає виконавсько-дидактичну, методично-технологічну та вербально-сміслову інтерпретацію.

Визначено низку загальнонаукових та методичних підходів до формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, серед яких домінують визначено аксіологічний, компетентнісний і акмеологічний. Вони конкретизуються в методичних принципах, де окреме місце займають: принцип естетизації освітнього процесу, що дозволяє формувати художньо-почуттєву сферу особистості та її естетичні ідеали; принцип цілісного впливу на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери особистості здобувача; принцип методичної компетентності, за яким формується спроможність майбутнього викладача вокалу методично забезпечувати освітній процес.

На основі визначених методологічних підходів і принципів розроблено та експериментально перевірено авторську методику формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, зокрема ефективність поетапного впровадження запропонованих педагогічних умов (актуалізація у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу; технологізація художньо-образного опрацювання вокального репертуару;

стимулювання художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі) та відповідних методів.

Експериментальним шляхом встановлено, що художньо-педагогічна майстерність китайських викладачів вокалу набуває якісно вищого рівня завдяки залученню до навчального репертуару творів на мовах слов'янської та романо-германської груп, зокрема, творів італійських, українських, німецьких і російських композиторів.

Запропоновано критерії, показники та рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Для оцінювання мотиваційно-ціннісного компонента було обрано аксіологічний критерій. Пізнавально-операціональний компонент визначався за компетентнісним критерієм. Рефлексивно-продуктивний компонент вимірювався акмеологічним критерієм. Обрахування результатів експерименту проводилось у відповідності до трьох рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (вищого, середнього й початкового).

У ході формувального експерименту перевірено ефективність поетапного впровадження запропонованих педагогічних умов та методів. На кожному з трьох етапів впроваджувалась домінантна для нього педагогічна умова.

Застосовані на пропедевтично-орієнтаційному етапі творчі завдання і методи (мотиваційне стимулювання якісних психофізіологічних змін особистості майбутнього викладача вокалу, мотивація на оволодіння художньо-педагогічними цінностями вокальної педагогіки, евристична бесіда, дискусія, диспут тощо) сприяли стабілізації спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, формуванню стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики, активізації прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності; збагатили мотиваційно-ціннісну сферу формування у здобувачів художньо-педагогічної майстерності, зокрема, її аксіологічної площини. Отже, на першому етапі

реалізації методики в цілому сформувалась мотиваційна та художньо-почуттєва сфера особистості викладача вокалу, його естетичні ідеали, спроможність надавати оціночні судження тощо.

Творчі завдання і методи комбінаторної акмеоінтерактивної технології художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, які були застосовані на змістово-технологічному етапі («Словники вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія, психологічне «занурення в образ»; художньо-образна та жанрово-стильова експлікація вокального твору, аудіальне та вербальне анкетування, метод вербалізації емоцій тощо) вплинули на зростання досвіду систематизації вокального репертуару на полікультурній основі, на увиразнення здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів та спроможності здобувачів використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. Отже, на другому етапі реалізації методики відбулось оновлення й ускладнення структури художньо-педагогічної майстерності.

Комплекс творчих завдань і методів акмеореалізаційного етапу (моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації, експлікація довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, педагогічне спостереження, акмеографічне моделювання ретроаналізу власної художньо-педагогічної майстерності, художньо-педагогічна рефлексія, корекційний тренінг, акмеологічна бесіда, акмеологічна дискусія) посприяв успішності квазіпрофесійної діяльності здобувачів, забезпечив помітне збагачення досвіду творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності; стабілізації вияву здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності; дозволив увиразнити здатність до самокорекції у процесі становлення здобувача як фахівця-майстра. Отже, на третьому етапі методики квазіпедагогічна діяльність майбутніх викладачів

вокалу набуває автономності, а його художньо-педагогічна майстерність стає акмеорезультативною.

Результати експериментальної перевірки запропонованої методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу підтвердили її ефективність.

## **СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ АВТОРА**

### **Статті у наукових фахових виданнях України**

1. Тао Жуй (2018). Теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (84), 190-199.

2. Тао Жуй (2018). Формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2 (12), 158-167.

3. Тао Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 37, 126-130. Режим доступа: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>.

### **Наукова стаття в закордонному виданні**

4. Tao Rui, Nikolai, H. (2021). Voice teacher's artistic-pedagogical proficiency in the terminological field of scientific research. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, IX(45), 1.: 253, 2021 Jun, 80-84.

### **Публікації апробаційного характеру**

5. Тао Жуй (2019). Методичні основи вокального навчання в Китаї: порівняльний аналіз. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 14-15 березня 2019 року)*, (сс. 144-147). Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс», 2019 (китайською).

6. Тао Жуй (2019). Концепт педагогічної майстерності у вокальній школі Китаю. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*

«Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»: зб. наук. праць, (сс. 57-58). Одеса: ФОП Бондаренко М.О.

7. Тао Жуй (2019). Особливості структури педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи*. Збірник матеріалів I Всеукр.наук-практ.конф. здобувачів ВО та молодих учених (16 травня 2019 року), (сс. 237-240). Кривий Ріг.

8. Тао Жуй (2021). Формирование технического мастерства будущего преподавателя вокала: сравнительный анализ европейских и китайских традиций. *Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества: материалы Международной студенческой научно-практической конференции, г. Минск, 21 апреля 2021 г.*, (сс. 482-484). Минск: БГПУ.

9. Тао Жуй (2021). Поняттєво-термінологічна алюзія до художньо-педагогічної майстерності в дослідженнях проблем підготовки майбутніх викладачів вокалу *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), April 9*, (сс. 68-70). Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform.

10. Тао Жуй (2021). Діагностика сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів, Т. 2*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

## ABSTRACT

**Tao Rui.** Methodology of forming artistic-pedagogical proficiency of future voice teachers. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2022.



### **The contents of the abstract**

The study presents a theoretical justification and proposes a new solution to the problem of forming artistic-pedagogical proficiency of future voice teachers.

According to the analysis of a wide range of scientific sources, it is shown that among such pedagogical concepts as “professionalism”, “competence”, “readiness”, “proficiency” the latter is correlated with the highest level of professional achievements.

In the course of the scientific-historical discourse it has been found that evolution of the concept of pedagogical proficiency began with the declaration of the latter by Anton Makarenko and went through changes in his interpretation: as a conglomerate of humanistic personality, his professional knowledge and skills, pedagogical abilities and pedagogical techniques; as a set of personality traits that provides a high level of self-organization of professional activity on a reflective basis; as a system of theoretically sound and practically justified pedagogical actions and operations; as a manifestation of the highest and rational form of personal activity in teaching.

We see the universality of the category of pedagogical proficiency in its inherent property to be transformed depending on the context of consideration as: a derivative of the teacher’s professional experience; a structural component of the pedagogical creativity; a system of competences; a means of professional formation and self-actualization of the master-teacher’s personality; spiritual-value and professional-pedagogical heritage of the mentor, which is inherited by his pupils. It is proved that among other pedagogical concepts pedagogical proficiency is distinguished by the pedagogical techniques that are praxeological in nature, is a form of organization of a teacher’s behavior, includes mastery of the methods of action, methods of self-management and methods of influencing others.

Concretization of the concept of a pedagogical proficiency in the field of music pedagogy allows us to define it as an artistic-pedagogical proficiency. The results of the analysis of a wide range of sources and artistic-educational practice testified to the actualization of the problems of vocal pedagogy and allowed to

propose for scientific consideration the concept of artistic-pedagogical proficiency of the future voice teachers. The dissertation uses modern research tools of comparative studies, in particular, the search for terminological analogues in the translation of the scientific thesaurus of the studies in English. An analogue of the key concept of our study «педагогічна майстерність викладача вокалу» – voice teacher's artistic-pedagogical proficiency is proposed, as the term proficiency emphasizes presence of professionalism of the highest degree.

The essential content of the studied phenomenon is defined as an integral quality, which consists of a vocal-performing and pedagogical proficiency and is characterized by a sufficient level of vocal, pedagogical and artistic-communicative culture, experience of artistic-pedagogical interpretation of vocal works, is a manifestation of the highest form of professional activity of a voice teacher in his ability to creative self-realization in the artistic-pedagogical activities for the practical realization of his creative potential, which is determined by awareness of his own vocal-performing and pedagogical abilities, a set of professional competences, a desire to actualize them in creative musical-didactic actions on effective education process organization at the acmeological level.

The structure of artistic-pedagogical proficiency of the future voice teachers consists of three components – motivational-value, cognitive-operational and reflexive-productive, the content of which is a specific set of properties and artistic-aesthetic values necessary for successful teaching; convincing artistic-pedagogical interpretation by means of vocal-pedagogical techniques, which are closely correlated in orthoepics, facial expressions and pantomime, self-control over body movements and volitional self-regulation and the desire to reach acmeological heights in professional activities. Artistic-pedagogical interpretation of musical works by future voice teachers is treated as the core of their artistic-pedagogical proficiency, as a complex process that includes performing-didactic, methodological-technological and verbal-semantic interpretation.

A number of general scientific and methodological approaches to the formation of artistic-pedagogical proficiency of future voice teachers are

identified, among which axiological, competence and acmeological are defined as dominant. They are specified in the methodological principles, where a special place is occupied by: the principle of aestheticization of the educational process, which allows to form the artistic-sensory sphere of the individual and his aesthetic ideals; the principle of holistic influence on the motivational, affective, cognitive and neurophysiological spheres of the student's personality; the principle of methodological competence, which forms the ability of the future voice teacher to methodologically organize the educational process.

Based on the specified methodological approaches and principles, the author's methodology of forming artistic-pedagogical proficiency of future voice teachers was developed and experimentally tested, in particular the effectiveness of the gradual implementation of the proposed pedagogical conditions (actualization of students' positive motivation for the acquisition of artistic-pedagogical proficiency in the field of voice teaching; technologization of artistic-figurative processing of vocal repertoire; stimulating of artistic-pedagogical self-realization in the acmeological perspective) and appropriate methods.

It has been experimentally established that the artistic-pedagogical proficiency of Chinese voice teachers acquires a qualitatively higher level due to the involvement in the educational repertoire of works in the languages of Slavic and Romano-Germanic groups, including works by Italian, Ukrainian, German and Russian composers.

The criteria, indicators and levels of artistic-pedagogical proficiency formation of future voice teachers were offered. An axiological criterion was chosen to assess the motivational-value component. The cognitive-operational component was determined by the competence criterion. The reflexive-productive component was measured by the acmeological criterion. The calculation of the results of the experiment was carried out in accordance with three levels of artistic-pedagogical proficiency formation of future vocal teachers (high, medium and initial).

In the process of molding experiment, the effectiveness of the phased implementation of the proposed pedagogical conditions and methods was tested. At each of the three stages, a dominant pedagogical condition was introduced.

The creative tasks and methods used at the propaedeutic-orientation stage (motivational stimulation of qualitative psychophysiological changes of the future voice teacher's personality, motivation to master the artistic-pedagogical values of vocal pedagogy, heuristic conversation, discussion, debate, etc.) helped to stabilize orientation of the personality at artistic-aesthetic values, formation of a stable need for artistic-pedagogical understanding of the figurative sphere of vocal music, activation of the desire for original interpretation of vocal works by means of artistic-pedagogical proficiency; enriched the motivational-value sphere of students' artistic-pedagogical skills formation, in particular, its axiological plane. Thus, at the first stage of the methodology the motivational and artistic-sensory sphere of the voice teacher's personality, his aesthetic ideals, ability to provide evaluative judgments, etc. was formed.

The creative tasks and methods of combinatorial acmeointeractive technology of artistic-pedagogical interpretation of vocal works by means of artistic-pedagogical proficiency, which were used at the content-technological stage ("Vocabulary dictionaries", analysis of music and audio sources, classification and systematization of vocal repertoire, synchronous table, facilitated discussion, psychological "immersion in the image", artistic and genre-style explication of a vocal work, audio and verbal questionnaires, method of verbalization of emotions, etc.), influenced the growth of experience in systematizing vocal repertoire on a multicultural basis, the expression of the ability to artistic-pedagogical interpretation of vocal works and the students' ability to use technical and technological resources of artistic-pedagogical proficiency of the voice teacher. Thus, at the second stage of the methodology there was an update and complication of the structure of artistic-pedagogical proficiency.

The complex of creative tasks and methods of acmeorealization stage (modeling of educational artistic-pedagogical communication, explication of

complete artistic-pedagogical interpretations of vocal works, pedagogical observation, acmeographic modeling of retroanalysis of one's own artistic-pedagogical proficiency, artistic-pedagogical reflection, correctional training, acmeological conversation, acmeological discussion, etc.) contributed to the success of students' quasi-professional activities, provided a significant enrichment of the experience of creative realization of their own perfect interpretations of vocal works in the process of artistic-communicative activities; stabilization of the ability to retro- and prospective analysis and evaluation of the results of their own artistic-pedagogical activities; allowed to express the ability to self-correction in the process of becoming an applicant as a master specialist. Thus, at the third stage of the methodology, the quasi-pedagogical activity of the future voice teachers acquires autonomy, and his artistic-pedagogical proficiency becomes acmeoresultative.

The results of the experimental verification of the proposed methodology of forming artistic-pedagogical proficiency of future voice teachers confirmed its effectiveness.

## **LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS**

### **Articles in professional scientific journals of Ukraine**

1. Tao Rui (2018). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia pedahohichnoi maisternosti studentiv-vokalistiv. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 10 (84), 190-199.

2. Tao Rui (2018). Formuvannia vykonavsko-pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vykladacha vokalu. *Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia*, Vyp. 2 (12), 158-167.

3. Tao Rui, Nikolai, H. (2021). Metodychni zasady formuvannia khudozhno-pedahohichnoi maisternosti vykladacha vokalu. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 37, 126-130. Rezhym dostupa: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>.

### **An article in a scientific foreign journal**

4. Tao Rui, Nikolai, H. (2021). Voice teachers artistic-pedagogical proficiency in the terminological field of scientific research. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, IX(45), I.:* 253, 2021 Jun, 80-84.

### **Research works of the approbation character**

5. Tao Rui (2019). Metodichni osnovy vokalnogo navchannia v Kytai: porivnialnyi analiz. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvritni praktyky: Materialy VI Mizhnarodnoi elektronnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 14-15 bereznia 2019 roku)*, (ss. 144-147). Melitopol: Polihrafichnyi tsentr «Liuks», 2019 (kytaiskoju).

6. Tao Rui (2019). Kontsept pedahohichnoi maisternosti u vokalnii shkoli Kytaiu. *Materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Svitohliadni horyzonty misii vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly»: zb. nauk. prats*, (ss. 57-58). Odesa: FOP Bondarenko M.O.

7. Tao Rui (2019). Osoblyvosti struktury pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vykladacha vokalu. *Mystetska osvita: tradytsii, suchasnist, perspektyvy». Zbirnyk materialiv I Vseukr.nauk-prakt.konf. zdobuvachiv VO ta molodykh uchenykh (16 travnia 2019 roku)*, (ss. 237-240). Kryvyi Rih.

8. Tao Rui (2021). Formyrovanye tekhnicheskoho masterstva budushcheho prepodavatelja vokala: sravnytelnyi analiz evropejskykh y kytajskykh tradytsii. *Problemy estetycheskoho obrazovanyia v kontekste ustoichyvoho razvytyia obshchestva: materyaly Mezhdunarodnoi studencheskoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy, h. Mynsk, 21 aprelija 2021 h.*, (ss. 482-484). Mynsk: BHPU.

9. Tao Rui (2021). Poniattievo-terminolohichna aliuziia do khudozhno-pedahohichnoi maisternosti v doslidzhenniakh problem pidhotovky maibutnykh vykladachiv vokalu. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol.*

2), *April 9*, (ss. 68-70). Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform.

10. Tao Rui (2021). Diahnostyka sformovanosti khudozhno-pedahohichnoi maisternosti maibutnikh vykladachiv vokalu. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy VII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv, T. 2.* Odesa: PNPУ imeni K. D. Ushynskoho.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЇ.....</b>	<b>2</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>18</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ.....</b>	<b>28</b>
1.1. Проблема формування педагогічної майстерності у науковому дискурсі.....	28
1.2. Художньо-педагогічна майстерність майбутніх викладачів вокалу в термінологічному полі наукового пошуку.....	39
1.3. Зміст і структура художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.....	56
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>70</b>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ.....</b>	<b>75</b>
2.1. Наукові підходи та методичні принципи формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.....	75
2.2. Педагогічні умови та методи реалізації методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.....	84
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>115</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ.....</b>	<b>119</b>
3.1. Діагностичний інструментарій перевірки ефективності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.....	119
3.2. Хід та інтерпретація результатів перевірки ефективності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.....	148



<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>213</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>217</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>221</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>252</b>

## ВСТУП

Глобальні зрушення у всіх сферах людського життя, техногенні й пандемічні загрози, які принесло ХХІ століття, змусили міжнародну культурно-освітню спільноту усвідомити необхідність актуалізації художньо-естетичних цінностей у просторі вищої освіти, що гвалтовно віртуалізується. Необхідність збереження гуманістичних здобутків музично-педагогічної ланки вищої школи зумовлює актуалізацію проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що дозволяє їм ефективно реалізовувати свій фаховий потенціал, що підтверджено нормативно-правовими документами, а саме: Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), документами Міністерства освіти і науки України (Закон про освіту (2017); «Про вищу освіту» (2014).

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз широкого кола джерел продемонстрував увагу вчених до проблеми педагогічної майстерності вчителя. Узагальнити наукові погляди на означений феномен дозволили праці, у яких досліджувалися питання історичного та загально педагогічного контексту педагогічної майстерності (О. Абдуліна, В. Бондар, І. Зязюн, В. Загв'язинський, Л. Король, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Лавріненко, Л. Ликтей, В. Лозова, О. Мудрик, М. Поташнік, В. Семиченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, Г. Шевченко та ін.), кореляції успішної професійної діяльності й майстерності педагога (Є. Барбіна, О. Булатова, І. Зязюн, Г. Коджаспирова, А. Козир, О. Лавріненко, М. Лещенко, А. Ліненко А. Макаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Солдатенко, Н. Тарасевич, С. Швидка та ін.); психологічних основ педагогічної майстерності (Ф. Гоноболін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Е. Помиткін, В. Семиченко та ін.); зв'язку педагогічної майстерності з педагогічним мистецтвом і педагогічною культурою (В. Гриньова, А. Козир, М. Лещенко, Б. Ліхачов, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.), педагогічним

професіоналізмом (Н. Гузій, Л. Пуховська, Н. Яковець та ін.). Науковці переконливо довели, що вища школа покликана закладати міцні підвалини педагогічної майстерності майбутнього викладача, що дає значний соціокультурний ефект.

Формування педагогічної майстерності вчителів різних спеціальностей стали предметом спеціального розгляду таких науковців, як Л. Лимаренко, І. Мостова, В. Папучі та інші.

На важливість набуття педагогічної майстерності вчителем музики вказували Е. Абдулін, Є. Бальчитіс, Г. Падалка та інші. Виявлення сутності педагогічної майстерності вчителя музики, її структури, розкриття змісту окремих компонентів стали предметом розвідок таких науковців, як Л. Дерев'янка, Ю. Кузьменко, І. Мостова, Г. Стасько, Т. Стратан та інші.

Значний інтерес представляють дослідження проблем вокальної діяльності вчителя музичного мистецтва й підготовки до неї, у тому разі вокально-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Василенко, Т. Жигінас, Л. Каменецька, Н. Кьон, О. Матвеева, Л. Тоцька та ін.) і формування вокально-звукової культури та розвиток вокального слуху майбутнього вчителя музики (Вей Лімін, Гу Цзін, О. Маруфенко, Лю Мянї, Ма Цзюнь, О. Прядко, Т. Ткаченко, та ін.).

Привертали увагу науковців і питання вокально-методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, які висвітлено в роботах таких дослідників, як Л. Василенко, Вей Лімін, Т. Жигінас, Ма Цзюнь, О. Прядко, Т. Ткаченко, Л. Тоцька та інші.

Окремі аспекти вирішення означеної проблеми можна знайти в розвідках стосовно художнього спілкування й формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики (Ван Яцзюнь, Л. Василенко-Скупа, Ю. Волкова, А. Зайцева, О. Реброва, О. Рудницька та ін.), оскільки остання є важливою складовою педагогічної майстерності. У той самий час питання педагогічної майстерності викладача-музиканта, зокрема вокаліста, потрібно вивчати в контексті певного виду музичної діяльності, тому для наших

розвідок важливими є пошуки у сфері підготовки вокалістів, зокрема роботи В. Антонюк, Н. Гребенюк, А. Менабені, О. Слепцової, О. Стахевича, Т. Швачко та ін.

У той самий час проблема педагогічної майстерності викладача вокалу потребує вивчення питань формування майстерності вокалістів, які розкрито у роботах таких науковців та видатних виконавців, як В. Антонюк, Б. Гмиря, Е. Економова, М. Литвиненко-Вольгемут, І. Паторжинський, О. Слепцова, О. Стахевич. Триває відродження перевірених історією ідей театральної педагогіки (Є. Вахтангов, О. Закушняк, М. Кнебель, К. Станіславський), які сьогодні розвивають в Україні В. Абрамян, М. Барахтян, Є. Барбіна, О. Булатова, Г. Переухенко, С. Швидка та інші.

Дотичними до означеної проблеми вважаємо роботи в галузі теорії та історії музичного виконавства й музикознавства таких відомих музикантів-педагогів і музикознавців, як Б. Асаф'єв, О. Гольденвейзер, Г. Коган, Ю. Кремльов, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та інші. Музична педагогіка вищої школи має здобутки у сфері інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики в контексті фахової підготовки (Р. Верхолаз, Н. Гуральник, Є. Куришев, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Реброва та інші), вокально-хорової підготовки студентів-вокалістів (М. Данилін, М. Леонтович, В. Мінін, В. Попов, К. Птиця, В. Соколов, К. Стеценко, Г. Струве, Б. Тевлін, П. Чесноков, О. Юрлов та ін.), оволодіння вокальною виконавською технікою (Н. Гребенюк, В. Багадуров, В. Ємельянов, Л. Дмитрієв, К. Матвеева, О. Матвеева, А. Менабені, В. Морозов, А. Саркісян та ін.).

Проте проблема формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів у процесі їхньої фахової підготовки практично не була дослідженою. Прагнення оптимально використовувати матеріальні, особистісні та соціальні резерви освітнього процесу вищої школи детермінує наукові пошуки щодо формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Доцільність дослідження обраної проблеми посилюється необхідністю розв'язання суперечностей між:

- потребою у виявленні теоретико-методичних засад фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в контексті інтеграції в міжнародний освітній простір та відсутністю достатнього масиву наукових досліджень розв'язання означеної проблеми у сфері музично-педагогічної освіти;
- актуалізацією проблеми художньо-педагогічної майстерності та відсутністю її теоретичного і практичного розв'язання в науково-методичному просторі вокальної педагогіки;
- нагальною потребою вищої школи у кваліфікованих педагогах-вокалістах, які можуть досконало виконувати свої професійні функції, та відсутністю методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу;
- необхідністю контролю щодо якості формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу та відсутністю визначених критеріїв її оцінювання.

Необхідність розв'язання виявлених суперечностей, актуальність, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу музики зумовили вибір теми дослідження: **«Методика формування художньо-педагогічної майстерності 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 теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

**Завдання дослідження.**

1. Висвітлити проблему формування художньо-педагогічної майстерності у науковому дискурсі
2. Обґрунтувати зміст і структуру художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу
3. Схарактеризувати методичні засади та модель методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу
4. Розробити й експериментально перевірити поетапну методику формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу

**Об'єкт дослідження:** фахова підготовка майбутніх викладачів вокалу

**Предмет дослідження:** методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становлять системно-структурний, діяльнісний, герменевтичний, акмеологічний підходи та наукові положення й висновки істориків, мистецтвознавців і культурологів щодо розвитку культури й мистецтва (Г. Баумгартен, І. Войнар, В. Іванов, Р. Ингарден, С. Миропольський, І. Огієнко, М. Семчишин, В. Татаркевич, К. Шамаєва, С. Шуман, та ін.); філософії мистецької освіти (І. Зязюн, Г. Коломієць, О. Лосєв, О. Рудницька та ін.); теорії педагогічної освіти (С. Гончаренко, Б. Суходольський та ін.); теоретичних засад мистецької освіти (А. Козир, О. Лобова, Г. Падалка, О. Олексюк, М. Пшиходзінська, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); музичної та професійної підготовки

фахівців у галузі музичного мистецтва (С. Горбенко, А. Гордійчук, Т. Грищенко, Н. Дем'яненко, Д. Дорошенко, А. Ліненко, А. Мартинюк, Л. Масол, М. Михаськова, О. Овчарук, О. Отич, Н. Філіпчук, П. Харченко, О. Щолокова та ін.); формування необхідних професійних якостей і становлення особистості майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Єременко, В. Лабунець, О. Лобова, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Реброва, та ін.); професійної підготовки в галузі вокально-педагогічної діяльності (В. Антонюк, Л. Василенко, О. Гаврилук, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, О. Довгань, Т. Дорошенко, В. Морозов, Н. Овчаренко, О. Стахевич, М. Ткаченко Ю. Юцевич, В. Юшманов та ін.); формування педагогічної майстерності педагога (О. Абдуліна, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Загв'язинський, Н. Кузьміна, О. Лавріненко, В. Лозова, О. Мудрик, Н. Ничкало, Г. Падалка, М. Поташнік, О. Рудницька С. Сисоєва та ін.); набуття педагогічної майстерності вчителя музики (Е. Абдулін, Л. Дерев'янку, І. Мостова, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Стратан, Т. Ткаченко, В. Федоришин та ін.).

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса) та апробувалось, у Національному університеті «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка» на факультеті дошкільної та початкової освіти і мистецтв (м. Чернігів) та в Сумському державного педагогічного університеті імені А.С. Макаренка (м. Суми)

**Методи дослідження.** Для реалізації мети й розв'язання поставлених завдань дослідження використано комплекс *загальнонаукових* (аналіз, синтез, порівняння, аналогія, зіставлення, систематизація і узагальнення), *конкретнонаукових аналітичних* (термінологічний, проблемний, системно-структурний компаративний, порівняльно-зіставний та контент-аналіз наукових джерел), моделювання, за допомогою яких узагальнено наукову думку стосовно феномену художньо-педагогічної майстерності, уточнено його сутнісний зміст у площині вокальної педагогіки та конкретизовано

методичні засади вирішення проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, та *емпіричних* методів (педагогічне спостереження, узагальнення оцінок незалежних експертів, анкетування, тестування, аудіо- та відео-документування) і *педагогічного експерименту*, за допомогою яких було апробовано авторську метелику ; *статистичні методи*, які було використано для обробки отриманих експериментальних даних, доведення статистичної вартісності показників діагностування та їх розбіжності під час першого і прикінцевого зрізів; визначення динаміки змін засобом порівняння даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах; здійснення їх якісного та кількісного аналізу.

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу; розкрито сутність поняття художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу як найвищої форми фахової активності, що характеризується специфічним комплексом особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних орієнтирів, необхідних для успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, сукупністю фахових компетентностей і актуалізацією творчого потенціалу у виконавсько-дидактичному, методично-технологічному та художньо-інтерпретаційному процесі; обґрунтовано структуру художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що складається з трьох компонентів (мотиваційно-ціннісного, пізнавально-операціонального та рефлексивно-продуктивного); запропоновано модель методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (цільовий, теоретико-методологічний, процесуально-операціональний, оцінно-результативний блоки) та розроблено поетапну методику її реалізації (пропедевтично-орієнтаційний, змістово-технологічний, акмеореалізаційний етапи) на засадах домінуючих підходів (аксіологічного, компетентнісного й акмеологічного), в основу якої покладено низку педагогічних умов



(актуалізація у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу, технологізація художньо-образного опрацювання вокального репертуару, стимулювання художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі); розроблено критерії (аксіологічний, компетентнісний та акмеологічний) із відповідними до змісту компонентів показниками.

*Конкретизовано* концепт художньо-педагогічної інтерпретації та спорідненого з ним тезаурусу наукового дослідження.

*Уточнено* професійно значущі якості майбутніх викладачів вокалу; сутнісні характеристики виконавсько-педагогічної техніки; принципи та методи формування їхньої художньо-педагогічної майстерності.

*Подальшого розвитку* дістали теорія педагогічної майстерності та діагностичний інструментарій оцінювання сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження.** Методичні пропозиції застосовувалися під час реалізації таких освітніх компонентів, як «Постановка голосу», «Курс виконавської майстерності (за обраним фахом)», «Ансамблеве музикування (за обраним фахом)», а також у ході виробничої асистентської практики. Впровадження основних наукових положень дисертації, а саме тлумачення базових понять дослідження, науковий дискурс щодо проблематики формування педагогічної та виконавської майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, їхньої вокальної техніки здійснювалось у межах дисциплін, що стосувались методології та технології дослідницької діяльності. Матеріали дисертації, в яких охарактеризовано загально-наукові підходи і методичні принципи, використовувались в окремих темах курсу «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі». Зокрема, обґрунтовано використання герменевтичного, аксіологічного, культурологічного, міждисциплінарного, компаративного, особистісного, комунікативного й рефлексивного підходів щодо формування художньо-педагогічної

майстерності викладача вокалу. Розроблене методичне забезпечення може бути використано педагогами закладів загальної середньої освіти та позашкільної освіти, керівниками дитячих творчих колективів. Висновки роботи можуть сприяти оновленню змісту навчальних дисциплін для спеціальностей 014. Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні положення та висновки дослідження були оприлюднені у формі виступів і доповідей на конференціях різних рівнів: *міжнародних*: Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики (м. Переяслав-Хмельницький, 2019), Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи (м. Одеса, 2019), Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи (м. Суми, 2019, 2020), Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін (м. Суми, 2019, 2020), Молодь, освіта, наука та мистецтво (м. Умань, 2019, 2020), Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества (г. Минск, 2021), *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations* (Amsterdam, 2021), Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (м. Одеса, 2018, 2019, 2020, 2021), *Humanities and Social Sciences in the Era of Globalization – 2021* (Budapest, 2021); *всеукраїнських*: Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи (м. Кривий ріг, 2019), Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності (м. Полтава, 2019), Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти (м. Умань, 2019); обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2018 – 2021 рр.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення й результати дисертаційної роботи представлено в 10 публікаціях автора, з них 3 статті у наукових фахових виданнях України, 1 – у науковому зарубіжному виданні, 6 – праць апробаційного характеру.

**Особистий внесок здобувача** полягає у визначенні загальнонаукових та методичних підходів до формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу, які конкретизовано в методичних принципах, виокремленні структурних компонентів художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу [3]; з'ясуванні концептуально-термінологічного поля дослідження феномену «художньо-педагогічна майстерність викладача вокалу» [4].

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (разом 346 найменувань, з них 19 іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 204 сторінки, загальний обсяг роботи – 319 сторінок.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

## 1.1. Проблема формування педагогічної майстерності у науковому дискурсі

Обґрунтування методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу потребує здійснення науково-історичного дискурсу стосовно еволюції проблематики педагогічної майстерності й узагальнення наукових поглядів на означений феномен. Аналіз широкого кола джерел засвідчив наявність розвідок, в яких досліджувались питання кореляції успішної професійної діяльності й майстерності педагога (Г. Коджаспирова, А. Козир, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); психологічних основ педагогічної майстерності (Ф. Гоноболін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Е. Помиткін, В. Семиченко); зв'язку педагогічної майстерності з педагогічним мистецтвом і педагогічною культурою (В. Гриньова, М. Лещенко, Г. Падалка, О. Рудницька), педагогічним професіоналізмом (Н. Гузій, А. Козир, Л. Пуховська, Н. Яковець). Формування педагогічної майстерності вчителів різних спеціальностей досліджувалась у дисертаціях Л. Лимаренко, І. Мостової, В. Папучі та інших. Науковці переконливо довели, що вища школа покликана закладати міцні підвалини педагогічної майстерності майбутнього викладача, що дає значний соціокультурний ефект.

Славетний академік С. Гончаренко характеризує сутнісний зміст педагогічної майстерності викладача як високий рівень його професійної діяльності, наголошуючи на тому, що її критеріями виступають такі ознаки, як «гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній

культури та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості» (Гончаренко, 1997, с. 251).

В останній чверті двадцятого століття подальший шлях дослідження феномену педагогічної майстерності запропонували науковці Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, коли визначили її як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі (Тао Жуй, 2018а). Позиція полтавців під орудою І. Зязюна та Н.Тарасевич стосувалась визнання єдності і взаємодії структурних складових педагогічної майстерності, а саме: гуманістичної спрямованості особистості, професійної компетентності, педагогічних здібностей і педагогічної техніки (там само). Крім того, Іван Зязюн розглядав педагогічну майстерність із позицій педагогічної дії. науковець стверджував, що «педагогічна майстерність вчителя є достатньо стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями» (Зязюн, 2001, с. 368).

Полтавська наукова школа однією з перших в Україні стала активно використовувати компетентнісний підхід, визначивши основою педагогічної майстерності професійну компетентність як динамічний конгломерат цінностей, ставлень, здібностей, фахових знань, розуміння, умінь і навичок. Означена компетентність розглядається у праксеологічному ключі, як здатність майстерно застосовувати набуті знання і квазі-досвід (досвід, що був набутий в процесі навчання в штучних умовах) у практичній діяльності, У руслі Лісабонської стратегії важливою компетентністю вчителя визначається здатність навчатися впродовж життя. Отже, екстраполюючи означене на суб'єкта нашого дослідження, зазначимо, що зміст педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу обіймає низку компетентностей, зокрема: компетентність у галузі теорії і методики освітнього процесу,

компетентність у сфері вокальної педагогіки, соціально-психологічну компетентність тощо.

У науковому дискурсі однотуємо, що ще однією новацією дослідження педагогічної майстерності полтавцями стала теорія спілкування, яку в останній чверті минулого століття активно розвивав В. Кан-Калик і яка в нашому столітті перетворилась на теорію комунікації. Саме тому однією з важливих професійних якостей вчителя щодо організації освітньої діяльності учнів стала педагогічна комунікація. Зазначалось, що комунікабельність вчителя має емоційну природу, основу якої складають комунікативні та альтруїстичні емоції (Кан-Калик, 1987, с. 49). Зауважимо, що у цьому сенсі потужне емоційне забарвлення художньо-педагогічної діяльності викладача вокалу корелюється з його комунікативною компетентністю.

Науковий дискурс стосовно еволюції концепції педагогічної майстерності з необхідністю потребує звернення до розвідок історико-генетичного характеру, з поміж яких вирізняються дослідження Л. Король (Король, 2007) та О. Лавріненка (Лавріненко, 2009б). У першому з них Л. Король конкретизує історичний процес розвитку педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка в 1970–1990 рр.

Дослідниця обґрунтовує передумови, етапи й тенденції розвитку педагогічної майстерності в діяльності означеного вишу і з'ясовує шляхи актуалізації історичного досвіду в сучасній практиці професійної підготовки майбутніх учителів. Авторка доходить висновку, що розвиток педагогічної майстерності в Полтавському державному педагогічному інституті був ключовим напрямом цільової комплексної програми «Вчитель (Школа–педагогічний виш–школа)» і став вагомим чинником інновацій в системі тогочасної педагогічної освіти. Полтавці акцентували увагу педагогічної спільноти усього Радянського Союзу на пріоритеті професійних

властивостей особистості, втіливши оригінальний концептуальний підхід у курсі «Основи педагогічної майстерності» (Король, 2007).

У свою чергу, в дослідженні О. Лавриненка висвітлено тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя у період, що починається з середини XVI століття і закінчується минулим століттям. Науковець систематизує ідеї та узагальнює практичний досвід еволюції проблеми педагогічної майстерності в історичній ретроспекції, обґрунтовує методологічні й теоретичні основи, передумови й етапи розвитку педагогічної майстерності у закладах вищої педагогічної освіти. О. Лавріненко аналізує доробок провідних українських учених, думки культурно-освітніх та громадсько-політичних діячів, інноваційні пропозиції педагогів-новаторів, наукові проекти колективів окремих педагогічних вишів стосовно упровадження педагогічної майстерності у підготовку вчителя (Лавріненко, 2009б).

Результати аналізу науково-педагогічних джерел засвідчили наявність значної кількості досліджень, де висвітлюються окремі професійно-педагогічні якості вчителя. Саме вони дозволяють останньому виконувати на належному рівні усі фахові завдання. Одночасно існує масив досліджень в яких інтегрована характеристика висококласного фахівця надається у категоріях «професіоналізм», «компетентність», «готовність» тощо, але саме термін «майстерність» найбільш влучно відображає найвищий рівень професійних досягнень педагога-фахівця.

Історичний дискурс засвідчив подальший розвиток української наукової традиції, що була закладена І. Зязюном. Так, І. Мостова визначає педагогічно-виконавську майстерність учителя музики як прояв власного «Я» в художньо-комунікативній педагогічній діяльності через комплекс властивостей його особистості. Саме вони забезпечують вільне володіння музичним інструментом і собою у процесі втілення художньої ідеї музичного твору задля досягнення взаєморозуміння і взаємодії із учнями (Мостова, 1998).

У десятих роках нашого століття педагогічна майстерність розглядається «як вияв найвищої та раціональної форми активності особистості в професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання й виховання; як вияв педагогом власного “Я” у професії; як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня» (Папуча, 2010, с. 8).

З’ясування сутнісних характеристик педагогічної майстерності у науковому дискурсі стосовно викладача вокалу доцільно продовжити порівнянням визначення означеного феномену різними дослідниками. Зокрема, О. Лавріненко, з урахуванням компетентнісного підходу і концепта педагогічної дії І. Зязюна, розглядає педагогічну майстерність як систему професійних компетентностей вчителя-вихователя, а також як атрибутивну складову педагогічної дії (Лавріненко, 2009а). В. Папуча визначає педагогічну майстерність як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим за мінімальних зусиль, у найкоротші терміни досягати запланованих високих результатів» (Папуча, 2010, с. 10).

Педагогічну майстерність учителя художньої культури Л. Лимаренко дефініціює «як синтез педагогічної та образно-символічної системи знань і вмінь, які, взаємодіючи з особистісними якостями педагога, забезпечують результативне і творче вирішення завдань освіти – виховання, навчання і розвитку учнів» (Лимаренко, 2004, с. 10). Урахування означених особливостей дозволить нам більш повно охарактеризувати педагогічну майстерність викладача вокалу, підвалини якої слід закладати у процесі фахової підготовки студентів-вокалістів.

Пошук оригінальних підходів щодо вивчення феномену педагогічної майстерності продовжують й інші українські дослідники. Так, слідом за



І. Зязюном, В. Абрамян та Л. Лимаренко вирішують проблему формування педагогічної майстерності засобами театральної педагогіки. Однотуємо розвідки Л. Лимаренко, яка здійснює спробу розв'язати означену проблему за допомогою циклу театральних дисциплін, які були впроваджені в освітній процес вищої школи з метою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури (Лимаренко, 2004).

Дослідниця переконливо доводить, що завдяки своїй поліфункціональній сутності театральне мистецтво природно інтегрується у педагогічну реальність, утворює структуровану систему з множинністю елементів, які синтезують окремі напрями фахової підготовки вчителя. За допомоги театральної педагогіки забезпечується проникнення у різні предметні галузі фахових знань і вмінь, що значно підвищує можливості використання традиційного підходу до формування педагогічної майстерності для учителів будь яких спеціальностей. Для прикладу, Л. Лимаренко успішно впроваджує у процес підготовки майбутніх учителів художньої культури зміст, форми і методи театального мистецтва, зокрема, методи акторської гри, режисерської постановки та драматургічної дії, стимулює опанування на практиці методикою їх використання у фаховій діяльності вчителя (Лимаренко, 2004).

Теоретичні здобутки представників «Полтавської школи» (М. Гриньової, І. Зязюна, Н. Тарасевич та ін.) можуть служити дороговказом щодо визначення змістового наповнення педагогічної майстерності викладача. Науковці вважають, що контент педагогічної майстерності має адекватно відображати всі функції й аспекти педагогічної діяльності. На думку В. Папучі до змісту педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання слід включити кінестетичну культуру (Папуча, 2010). Серед основних умов оволодіння педагогічною майстерністю деякі дослідники називають усвідомлення соціокультурної ролі педагогічної професії, емоційну чуйність, розвинуте почуття обов'язку, прагнення до самоаналізу і самооцінювання (Ликтей, 2018; Хуан, Яцян, 2018; Піддячий, 2016б та ін.).

Результати аналізу значної кількості досліджень свідчать: іноді ключовим елементом педагогічної майстерності визначають педагогічну техніку, що становить свого роду форму організації поведінки вчителя. Спрямованість, здібності, знання – всі вони без володіння способами дій, без психотехніки не можуть гарантувати високих результатів. Аргументом на користь педагогічної техніки служить те, що вона включає вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, а в цілому – містить прийоми володіння собою та прийоми впливу на інших (Тао, 2018а).

У науковому дискурсі проблеми педагогічної майстерності окрему позицію займає визначення її сутнісного змісту. На наш погляд, важливою атрибутивною характеристикою педагогічної майстерності є її здатність (як окремої системи в структурі особистості) до самоорганізації й саморозвитку, причому системоутворювальним фактором представники Полтавської наукової школи вважають гуманістична спрямованість (Педагогічна майстерність, 1997, с. 30-31).

Узагальнення широкого кола розвідок дозволило визначити змістове наповнення педагогічної майстерності, а саме: професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, зовнішня культура, а також низка професійно значущих якостей. Розглянемо їх детальніше.

Фундаментальну основу педагогічної майстерності становлять професійні знання. Вони носять комплексний, міжпредметний характер, оскільки охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічний, фаховий і соціально-гуманітарний блоки предметів і формуються в межах як основного компоненту освітніх програм, так і на дисциплінах за вибором здобувачів. Вважаємо, що рівень педагогічної майстерності майбутнього викладача напряму залежить від ступеня інтеграції різноблокових знань в єдину систему, від його індивідуальної

освітньої траєкторії, в якій усвідомлений вибір дисциплін підвищує її (майстерності) якість.

У науковому дискурсі стосовно проблема формування педагогічної майстерності не можна оминати педагогічну техніку. Вона є «візитівкою» феномену, що досліджується, оскільки наявність саме цього компоненту відрізняє концепт педагогічної майстерності з поміж інших педагогічних концептів. Педагогічна техніка носить праксеологічний характер, кардинально впливаючи на ефективність педагогічних дій викладача, і передбачає наявність трьох головних компетентностей: здійснювати освітній процес, взаємодіяти зі здобувачами і управляти собою (своїм емоційним станом, процесом мовлення і власним тілом).

У нашому дискурсі слід розглянути і категорію педагогічних здібностей, які завжди вважались індикатором придатності до педагогічної діяльності, підкреслюючи залежність від особливостей перебігу психічних процесів і важливість наявності відповідних природних задатків при виборі професії. У структурі означеного феномену найчастіше виокремлюють комунікативні, креативні, рефлексивні, перцептивні, інтелектуальні, організаторські здібності. Однотуємо, що рефлексивність зазвичай трактується, як здібності до аналізу власного психічного стану, а перцептивні здібності – як професійну проникливість, педагогічну інтуїцію, здібність адекватно сприймати і розуміти здобувачів.

Вважаємо, що категорія педагогічної моральності була даниною комуністичній ідеології. Ми згодні з тим, що її складники (гуманістична спрямованість особистості викладача, його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси) є важливими елементами педагогічної майстерності. Саме вони визначають педагогічну позицію викладача, впливають на вибір конкретних завдань освітнього процесу, на взаємини зі здобувачами, у цілому визначають гуманістичну стратегію педагогічної діяльності. Проте у світлі сучасних підходів до означеного феномену його слід «вписувати» в

термінологічний контент світоглядної, ціннісно-мотиваційної сфери особистості.

Ще один елемент педагогічної майстерності, який не підпадає сумнівам у майбутніх викладачів вокалу, зазвичай експонується як зовнішня культура педагога і проявляється у стилі одягу, зачіски, макіяжу, у його поставі, культурі мовлення, формах невербального спілкування тощо. До професійно значущих якостей викладача зараховують об'єктивність, вимогливість і доброзичливість, самостійність, самоконтроль, порядність і оптимізм, оскільки саме вони підвищують продуктивність й ефективність педагогічної діяльності.

У нашому науковому дискурсі окремо зупинимося на педагогічних здібностях, оскільки в останній чверті минулого століття саме вони були предметом широкомасштабних наукових пошуків. Знаменно, що Полтавська наукова школа на перше місце ставить комунікативні здібності, включаючи до їх структури потребу у спілкуванні, готовність легко вступати в контакт, відчувати задоволення від спілкування й викликати у співрозмовника позитивні емоції. Привертають увагу емоційна стабільність як здатність зберігати самоконтроль, володіти собою і здійснювати саморегуляцію незалежно від сили негативних зовнішніх чинників, а також оптимістичне прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на її позитивні якості (Педагогічна майстерність, 1997). Вважаємо, що з огляду на пріоритети сучасного наукового простору освіти центральним складником педагогічної майстерності стають компетентності, до змісту яких і входять педагогічні здібності.

Науковий дискурс стосовно проблем педагогічної майстерності в нашому дослідженні не буде повним без використання сучасного дослідницького інструментарію компаративістики. У цьому зв'язку одну з найскладніших проблем порівняльної педагогіки становить пошук термінологічних аналогів при перекладі наукового тезаурусу розвідок. Стосовно нашого дослідження важливим є адекватний

переклад базових понять на англійську мову. Результати аналізу відповідних українських дисертаційних досліджень засвідчили значні термінологічні розбіжності (Тао Rui, Nikolai, 2021).

В одній з перших дисертацій (1998), у яких досліджувалися проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, зокрема його педагогічно-виконавської майстерності, І. В Мостова навіть назву роботи («Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики») перекладає в анотаціях неідентично – як російською («*Формирование педагогического и исполнительского мастерства будущего учителя музыки*»), так і англійською («*Mastery learning of teaching and performing proficiency for future music teacher*») мовами.

У докторській дисертації О. Лавріненка «Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.)», в якій підбивались підсумки багаторічних пошуків українських науковців щодо проблеми педагогічної майстерності вчителя остання перекладається як «*Teacher's Pedagogical Skills*» (Лавріненко, 2009б). У першому десятилітті нашого століття в педагогічних дослідженнях з'являється ще одне тлумачення терміну «майстерність» - у дисертаційному дослідженні Л. Лабінцевої (2007) вокально-хорова майстерність перекладається на англійську терміном «*vocally-choral trade*».

А. Козир в англійській анотації до своєї докторській дисертації (2009) перекладає професійну майстерність вчителя як *professional trade*, а В. Федоришин (2006) – як *trade carrying*. У свою чергу Лю Чан (2021) вважає англійським аналогом терміну «педагогічна майстерність» «*pedagogical skills*». У англомовних анотаціях до дисертаційних розвідок інших дослідників теж спостерігається термінологічна строкатість. Так, Л. Король (2007) використовує поняття *Pedagogical Mastership*, О. Романюк (2020) вважає англійським аналогом терміну «педагогічна майстерність» поняття *pedagogical mastery*, Чжан Сянюн (2016) перекладає художньо-виконавську майстерність як *artistic and performance skills*. Згадаємо також, що в наших

попередніх розвідках ми використовували термін *formation of pedagogical mastery*. Задля обґрунтованого вирішення термінологічної проблеми стосовно педагогічної майстерності звернемося до оригінальних словникових видань. Так, Оксфордський словник (Oxford Advanced) дає такі визначення термінів, що використовувались українськими дослідниками для перекладу педагогічної майстерності: *skill* – здатність добре робити щось; *mastery* – велике знання або розуміння певної речі; *proficiency* – здатність робити щось дуже добре, кваліфіковано, завдяки навчанню та практиці. Зауважимо, що Кембриджський словник (*Cambridge Dictionary*) дає подібні визначення термінів, що обговорюються: *skill* – здатність добре виконувати якусь діяльність або роботу, після того, що ви її практикували; *mastery* – вправне володіння чимось; *proficiency* – факт наявності навичок і досвіду для виконання чого-небудь. Зауважимо, що означені словники не дають тлумачення терміна *mastership*.

Стосовно використання деякими дослідниками терміну *trade* (словники надають йому такі тлумачення: 1) торгівля, тобто діяльність з купівлі-продажу або обміну товарами чи послугами між людьми чи країнами; 2) певний вид бізнесу; 3) конкретна сфера бізнесу та пов'язані з нею люди чи компанії; 4) кількість товарів або послуг, які продаються; 5) робота, особливо та, що передбачає роботу руками і яка вимагає спеціальної підготовки та навичок) робимо висновок, що означений англійський термін не розкриває суті українського терміна *педагогічна майстерність*.

Таким чином, найбільш адекватним терміном для перекладу англійською ключового поняття нашого дослідження ми вважаємо *proficiency*, оскільки він підкреслює наявність у викладача професіоналізму найвищого ступеня.

Отже, узагальнення широкого кола джерел, в яких висвітлюється проблематика педагогічної майстерності свідчить про її змістове наповнення такими характеристиками, як от: адекватність професійного самоставлення (сприйняття себе як професіонала) та доброзичливого

ставлення до учнів, психолого-педагогічні та фахові знання, знання з теорії та методики викладання певного предмету, дидактичні вміння й навички, здатність до оптимістичного прогнозування, комунікабельність, педагогічна техніка (мімічна та пантомімічна виразність, самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів тощо), а також креативність і вольова саморегуляція.

Конкретизація загальнопедагогічних положень стосовно художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу буде здійснена в наступних підрозділах.

## **1.2. Художньо-педагогічна майстерність викладача вокалу в термінологічному полі наукового пошуку**

У віртуальному просторі сьогодення запорукою гармонійного розвитку особистості стає живе спілкування з мистецтвом, де вокальні твори становлять ефективне знаряддя, але реалізувати повною мірою їх освітній і соціокультурний потенціал в змозі тільки викладач-вокаліст зі сформованою художньо-педагогічною майстерністю. У контексті нашого дослідження серед термінологічного різноманіття дисертаційних розвідок привертає увагу поняття *«вокально-педагогічна майстерність»*, що зазвичай розглядається як системна, інтегрована якість майбутнього вчителя музики.

Уважається, що означена якість передбачає: обізнаність з історією становлення і розвитку вокального мистецтва; здатність усвідомлено оперувати комплексом фахових компетентностей; володіння технологією вокально-педагогічної діяльності за видами (академічний спів, хоровий спів, естрадний спів); наявність низки вокальних навичок тощо. У компаративному дослідженні щодо формування вокально-педагогічної майстерності на основі традицій Китаю та України Лю Веньцун конкретизує перелік, додаючи володіння методами вокального співу;

сформованими вокальними навичками щодо співочої постави, дихання, звукоутворення й звуковедення, дикції й чистого інтонування; уміння за допомогою ритмопластичного жесту виразно передавати художній образ твору; «володіння акторською майстерністю і сценічним рухом на основі свідомого оперування вокально-теоретичними знаннями та методичними прийомами в галузі вокально-педагогічної діяльності» (Лю Венъцзун, 2016, с. 16).

У термінологічному полі нашого наукового пошуку вагоме місце займає перша складова поняття художньо-педагогічної майстерності. Аналіз словникової літератури та наукових публікацій засвідчив, що термін «художній» є синонімом поняттю «мистецький», котрий використовується в українському науковому просторі як похідний від терміну «мистецтво». Зауважимо, що в російськомовній науковій літературі аналога не існує, оскільки термін «искусственный» має зовсім інше значення. Разом з тотальним розповсюдженням в Україні поняття «мистецька освіта» (рос. «художественное образование») термін «художній» все частіше замінюється в науково-педагогічній літературі на «мистецький». Проте, коли йдеться про специфічні властивості образної сфери мистецтва, його естетичний вплив на особистість, творчу атрибутивність (діяльність, активність) і смислові координати, термін «художній» залишається актуальним. Наприклад, вивчаючи феномен готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, Наталія Овчаренко виокремлює серед інших семіотично-герменевтичний компонент, що «спрямований на системне дослідження музично-поетичної мови вокального твору, виявлення його *художнього* (курсив Т.Ж.) смислу та створення виконавської інтерпретації вокального твору» (Овчаренко, 2016, с. 405).

Категорія художнього часто використовується в дисертаційних дослідженнях щодо різних аспектів вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Не виключенням є й дисертація Ло Чао «Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології



персоніфікації», де науковець доводить: означена технологія становить вагомий методичний ресурс, що підвищує результативність освітнього процесу. Екстраполяція персоніфікації як художнього методу на вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє осмислити культурні процеси «через заглиблення у збиральний образ героя (персони)» та рефлексію «власних художньо-творчих можливостей в інтерпретації і творенні такого образу» (Luo Chao, 2018, p. 9).

У науковій літературі художнє часто експонується поряд з естетичним, зокрема і в дослідженнях педагогічної майстерності. Так, В. Піддячий впевнений, що для досягнення педагогічної майстерності викладач має займатися професійним саморозвитком на естетичних засадах (Піддячий, 2016). У цьому разі доречно згадати думку Д. Дідро, який стверджував, що краса ідеалу вражає всіх без винятку, а красу майстерності можуть оцінити лише фахівці. Головну відмінність між майстерністю та ідеалом славетний енциклопедист вбачав у тому, що майстерність завойовує увагу фахівця, а ідеал – його душу. (Дидро, 1946, с. 417–418). У порівняльному плані наведемо міркування Г. Сотської (2014) про те, що сучасна мистецька освіта активно переходить від фахово-сцієнтичної до універсально-гуманітарної моделі, згідно з якою у процесі творення особистості домінувальної значущості набуває естетичний компонент означеної моделі, а зміст освітнього процесу набирає естетично-ціннісного забарвлення.

Стає очевидним, що термінологічне поле нашого дослідження має також і *естетичний вимір*. Комплексне використання аксіологічного, культурологічного та діяльнісного підходів дозволяє трактування естетичних цінностей як дороговказів у художньо-педагогічної діяльності.

Серед визначень естетичного як фундаментальної категорії нам імпонує характеристика Олексія Лосева, який розрізняє «вираження» та «виразовість», тобто матеріалізацію певної ідеї, переведення внутрішнього у зовнішнє (Лосев). Видатний феноменолог стверджує, що естетика,

займаючись питаннями почуттєвого пізнання світобудови, не обмежується сферою прекрасного, а включає у коло своєї проблематики й огидне, трагічне, комічне тощо, і є «наукою про вираження взагалі» (там само).

Стосовно вокального мистецтва родовим поняттям нашого дослідження вважаємо поняття «*музично-естетичне*», сутність якого становить звукова виразність. Зауважимо, що в процесі багатовікової еволюції естетичного відповідно трансформувалась і музична мова. Так, радість гармонії у класиків змінюється в романтиків трагічним світовідчуттям, а в постмодерністів ірраціональне бачення світу відбивається у прагненні до «тотального колажу» (Д. Олбрайт). У цілому, в музиці ХХ століття, з його катаклізмами, активізується сфера огидного, жахливого, втілюючись у дисонанси космічного масштабу. З іншого боку зростання ступеня свободи «звуковираження» композиторського світовідчуття досягає сьогодні своєї кульмінації. Кожний може створювати власні ідеали музично-естетичного.

Отже, в термінологічних пошуках споріднених категорій з «художнім» неможливо оминати його зв'язків з поняттям «естетичне». В теоретичному усвідомленні останнього застосовуватимемо евристичні можливості компаративного аналізу. Прикладом активного використання наукового апарату естетики може служити мистецька педагогіка Польщі.

У цілому розвиток мистецької освіти в Польщі здавна визначається пануванням концепції естетичного виховання і має міцне коріння в традиціях європейського гуманізму. В Україні сучасна мистецька освіта теоретично усвідомлюється в соціокультурному контексті, а естетичний категоріальний апарат пострадянської естетики сьогодні активно переосмислюється з урахуванням напрацювань ідеалістичної філософії. У цьому зв'язку нагадаємо, що «батько» естетики як самостійної науки, німецький філософ і теоретик мистецтва Олександр Готліб Баумгартен, визначив сутність естетики через поняття досконалого, а не через поняття прекрасного. Наголосимо, що предмет естетики Баумгартен визначив у двох проєкціях –

філософській, що вивчає закономірності чуттєвого пізнання, і мистецькознавчій, що досліджує проблеми художньої творчості (Baumgarten, 2007).

Термінологічний дискурс польської наукової думки в історичній ретроспективі засвідчує такі трансформації понять: *теорія естетичних переживань* (Владислав Татаркевич) – *багатофазова структура естетичного переживання* (Роман Інгарден) – *виховання через мистецтво, його розповсюдження (upowszechnianie), удоступнювання (udostępnianie) і залучення (uprzystępniania) до мистецтва* (Стефан Шуман); *виховання через переживання, естетична вразливість, естетичне виховання, виховання через мистецтво* (Богдан Суходольський); *виховання задля мистецтва (wychowanie do sztuki) виховання через мистецтво (wychowanie przez sztukę), естетична вразливість* (Ірена Войнар) (Ніколаї, 2008, с. 51-94)

У своїй теорії естетичного виховання Василь Сухомлинський підкреслював, що воно охоплює абсолютно всі сфери духовного життя людини. Знаний український педагог стверджував: «Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі» (Сухомлинський, 1977, с. 369).

Академік Іван Зязюн, один із фундаторів філософії освіти в Україні, наголошував: «Специфіка естетичного виховання полягає у тому, що воно існує в інших видах виховання і виявляється через інші форми, як найзагальніше у вихованні, без чого виховання взагалі немислиме» і далі: «Сукупність норм зазвичай усвідомлюється як зовнішній фактор, а цінність є внутрішнім, *естетичним*, засвоєним суб'єктом орієнтиром на все життя і сприймається як власна духовна інтенція» (Зязюн, 2006, с. 15). Слідом за Іваном Зязюном стверджуємо, що тільки гармонійне поєднання знань, переживань і відношень у змісті вокальної освіти спроможне забезпечити вирішення її завдань, реалізувати які покликаний педагог-майстер.

Ще раз наголосимо на важливості естетичних засад, які, слідом за В. Піддячим (2016) розуміємо як почуттєві основи становлення майбутнього викладача вокалу. Саме вони формують естетичний ідеал, викликають оціночні судження та спонукають до якісних психофізіологічних змін в особистості майбутнього педагога, які характеризуються перманентним ускладненням, удосконаленням, оновленням всієї структури його професійних якостей «через цілеспрямовану самоосвітню та самовиховну діяльність, характерними ознаками якої є автономність, набуття досвіду, спрямованість на себе, другорядність стороннього впливу» (Піддячий, 2016, с. 14).

Отже, коли йдеться про специфічні властивості мистецтва, про його естетичний вплив на особистість і можливості щодо формування творчого потенціалу, термін «художній» залишається актуальним. Підтвердженням даної тези можуть слугувати результати контент-аналізу одного з останніх нормативних документів, де згадується галузь мистецтва. Таким документом є Державний стандарт базової середньої освіти (*Про деякі питання державних стандартів ...*).

Важливо, що термін «художній» використовується в Постанові вже в меті мистецької освітньої галузі, за яку визначається цілісний розвиток успішної особистості учня під час освоєння мистецьких надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в процесі міжкультурній комунікації; «формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні» (Про деякі питання..., 2020, позиція 21).

Контент-аналіз Додатку 19 до Державного стандарту базової середньої освіти щодо компетентнісного потенціалу мистецької освітньої галузі засвідчив, що термін «художній» використовується 44 рази з різними іменниками (образ, інтерес, надбання, мислення, інтерпретація, самовдосконалення тощо), зокрема, 8 разів під час конкретизації базових знань у сфері мистецької грамотності, мистецької діяльності та мистецької

комунікації: 3 рази в мистецькій грамотності (художня творчість, художній образ, художні стилі і напрями); 3 рази в мистецькій діяльності (художня ідея, художній образ, художні ремесла): 2 рази в мистецькій комунікації (художній текст, художня комунікація).

Таблиця 1

Контент-аналіз Додатку 19  
Державного стандарту базової середньої освіти

Види базових знань	Терміни з прикметником «художній»	Терміни з прикметником «мистецький»
Мистецька грамотність	художня творчість, художній образ, художні стилі і напрями	загальномистецький словник мистецький текст
Мистецька діяльність	художня ідея, художній образ, художні ремесла	мистецький проект мистецькі професії
Мистецька комунікація	художній текст, художня комунікація	мистецькі твори

Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів з мистецької освітньої галузі, що зазначені в Додатку 20 до Державного стандарту базової середньої освіти також оперують поняттям художнього. Вони (вимоги) передбачають, що учень:

- пізнає різні види мистецтва, інтерпретує *художні образи*, набуває досвіду емоційних переживань, розвиває ціннісне ставлення до мистецтва;
- формує *художньо-образне*, асоціативне мислення під час творчої діяльності в різних видах мистецтва;
- пізнає себе через взаємодію з різноманітними мистецькими об'єктами, розвиває емоційний інтелект;

- використовує інформаційне середовище у власній творчості і *художній комунікації* (Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у мистецькій освітній галузі, 2020).

Зауважимо, що діалектику художнього й естетичного розкриває в своїй педагогічній естетиці Василь Онищенко, який поєднав у авторській ноологічній концепції ідеї християнського персоналізму та герменевтики. Науковець вважає, що у сфері мистецької освіти трансцендентальні категорії Істини, Блага, Краси конкретизуються в умовах спеціально організованої зустрічі з художньою реальністю. За В. Онищенко саме ця Божественна Трансцендентальна тріада (Істина, Благо, Краса) породжує основоположні ноологічні категорії раціональність-етичність-естетичність в їх нерозривній триєдності (Онищенко, 2014, с. 44-45). Науковець переконливо обґрунтовує статус нової галузі педагогічної науки - педагогічну естетику як теорію естетичного виховання учнів і студентів (там само, с. 173).

Ми погоджуємось із В. Онищенко у тому, що принцип Духа і духовності включає в себе повноту *раціональності*, яка потребує не тільки сухої логіки, але й животворної інтуїції, *етичності*, яка стає без віри ущербною, та *естетичності*, яка крім законів краси спирається ще й на євангельську заповідь любові. У свою чергу, кожна з означених категорій конкретизується в нових тріадах – уяви–інтуїції–розуму (*раціональність*); віри–совісті–волі (*етичність*); любові–радість–надії (*естетичність*) (там само, с.183).

Педагогічна естетика В. Онищенка в багатьох позиціях є суголосною теорії емоційного інтелекту, яка в останні роки актуалізувалась у науково-педагогічному просторі України в останні роки.

Так, Л. Ракітянська «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва» розглядає як «особистісну, професійно значущу, інтегральну якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором у процесі невербальної комунікації емоційну

інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб, використовуючи отриману емоційну інформацію для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування; теоретично обґрунтовано складові та компоненти структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, складові моделі та критеріально-оцінювальну базу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту; обґрунтовано кордоцентричну сутність української музики як форми вираження характерних рис української ментальності у контексті емоційного інтелекту» (Ракітянська, 2021, с. 4).

Дотичним до проблематики формування художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу є розвідки Л. Лабінцевої, яка вважає, що вокально-хорова майстерність експонується сукупністю таких компонентів, як вокально-хоровий спів, ритмопластичні рухи, сценічна майстерність, а зміст процесу формування вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики включає «інтеграцію вокально-хорової та ритмопластичної діяльності, застосування елементів театральної педагогіки, використання театралізації пісні» (Лабінцева, 2007, с. 17).

У термінологічному дискурсі стосовно художньо-педагогічної майстерності не можна обійти увагою поняття педагогічної культури як її важливої складової. Взагалі, у вітчизняному дослідницькому полі категорія педагогічної культури специфікується в багатьох проєкціях. Зокрема, доцільно звернути увагу на розвідки стосовно **вокально-орфоенічної культури**, складники якої кореспондуються з художньо-педагогічною майстерністю майбутніх викладачів вокалу.

Певний інтерес для нашого дослідження становлять розвідки Н. Косінської щодо формування **сценічно-образної культури** майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Обраний феномен розглядається авторкою як інтегративна структурована якість, що

проглядається у спрямованості на опанування смислів музичних образів і використання їх ціннісного потенціалу, а також «у розумінні проблем теорії і практики сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів, у володінні акторськими, вокальними і герменевтичними вміннями та їх застосуванні у педагогічній діяльності» (Косінська, 2021, с. 212). Суголосними процесу формування художньо-педагогічної майстерності вважаємо використання ціннісного потенціалу музичних образів, їх вокальну інтерпретацію, застосуванні у педагогічній діяльності акторських, вокальних і герменевтичних умінь.

Дотичними до нашого дослідження вважаємо розвідки О. Москви щодо формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхньої вокальної підготовки. Дослідниця дефініціює означений феномен як динамічне фахово-особистісне утворення, забезпечене комплексом ідеологічних цінностей з точки зору вокального та технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, які характеризують здатність учителя до засвоєння і застосування технологій навчання співу під час освітнього процесу задля формування в учнів культурної компетентності в майбутній вокально-педагогічній його діяльності (Москва, 2021)

Привертає увагу конкретизація категорії педагогічної культури як комунікативної культура майбутнього вчителя музичного мистецтва. У дослідженні Ван Яцзюнь означений феномен розглядається в контексті диригентсько-хорової підготовки і визначається як інтегроване складнофункціональне утворення, що становить гармонійне поєднання комунікативних якостей і компетентностей, які (на основі діалогу культур, цінностей і свідомості учасників хорового колективу) спрямовані на реалізацію комунікативної функції хорового мистецтва та диригентського виконавства в освітньому процесі (Ван Яцзюнь, 2018, с. 8). Ван Яцзюнь характеризує процес формування комунікативної як «методичний процес цілеспрямованого впливу на позитивні динамічні зміни когнітивно-комунікативної сфери особистості, що



розкривається в проєкціях творчої взаємодії, взаєморозуміння цінностей та духовного взаємозбагачення» (Ван Яцзюнь, 2018, с. 9).

Цікавою є і конкретизація категорії педагогічної культури як художньо-комунікативної. Нам імпонує інтерпретація означеного феномену як інтегративної особистісної якості, котра зумовлює здатність майбутнього вчителя музики до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у ході сприймання, оцінювання і творення мистецтва. Саме художньо-комунікативна культура вчителя музики зараджує перетворенню художньо-навчальної взаємодії з учнями в культуротворчий процес, «визначає вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі спілкування з мистецтвом унікального особистісно-творчого потенціалу учня» (Зайцева, 2017, с. 131).

Викликають інтерес функції, які художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики виконує у практичній діяльності, як от: аксіолого-збагачувальна, контактано-координаційна, контрольано-коригувальна, прогностично-планувальна, амотивно-перцептивна, інтерактивна, духовно-герменевтична (Зайцева, 2017, с. 459).

Наголосимо, що комунікативна сутність мистецтва з його символічно-знаковою системою і образним змістом зумовлює важливість опанування майбутніми викладачами вокалу специфіки художньо-комунікативної діяльності. У річищі нашого дослідження викликає інтерес думка Ю. Волкової щодо сутності *художньо-комунікативної діяльності* вчителів музики і хореографії. Наукиня визначає її як складну й багатоаспектну, таку, що здійснюється на різних рівнях художньої комунікації з творами мистецтва, а також в процесі інтерактивної діалогової взаємодії через мистецтво. Реалізація художньо-комунікативної діяльності здійснюється у процесі сприйняття, розуміння, осмислення, інтерпретації та оцінки твору через трансляцію й обмін художньою інформацією в ситуаціях діалогу (студент – автор, викладач – студент, «Я» – студент (аутокомунікація) тощо)

на основі рефлексії як оцінно-коригувальної художньо-комунікативної педагогічної діяльності (Волкова, 2016, с.14).

Оскільки в обміні мистецькою інформацією центральну позицію займає *художній образ*, вважаємо означене поняття одним із найважливіших у наших розвідках. У науковій літературі означений феномен розглядають із різних позицій. Так, за Б. Нагаєм (Нагай, 2017, с. 94), художній образ музичного твору є інтегрованим відображенням авторського задуму у свідомості виконавця і зумовлюється його суб'єктивним баченням і відчуттям дійсності. Зауважимо, що для втілення художнього образу виконавець використовує власну систему засобів художньої виразності.

О. Опанасюк виділяє п'ять етапів структурування художнього образу, серед яких принцип, становлення, означення, спосіб, існування. Науковець впевнений, що означене є оптимальною структурою і художнього образу, і художнього твору взагалі, оскільки відповідає оптимальним структурним параметрам психіки О. Опанасюк (Опанасюк, 2008, с. 49-50). Катерина Климай впевнена, що у просторово-часових координатах художній образ у музиці є «ратифікованим концентратом духовної енергії, кожного разу неповторний, відкритий заново і настільки ж цікавий для свідомості людини» (Климай, 2014, с. 61).

Привертає увагу пропозиція Ю. Чекан, який у трактуванні художнього образу в музиці пропонує обов'язково враховувати його рецептивну компоненту («осмислене в індивідуальному досвіді»). Науковець розглядає художній образ в музиці як центральну методологічну категорію, як «інтонаційний образ світу» (Чекан, 2009, с. 100).

З'ясування сутнісного змісту поняття художнього образу дозволяє нам перейти до обґрунтування одного з базових понять дослідження – **художньо-педагогічної** інтерпретації – у контексті підготовки майбутніх викладачів вокалу. Методологічним знаряддям для вирішення цього завдання стає герменевтика як теорія розуміння і тлумачення текстів (у нашому випадку музичних), що досягається засобами інтерпретації.

На шляху з'ясування сутності художньо-педагогічної інтерпретації, яка включає не тільки герменевтичну складову, а й дидактичну в нагоді може стати пропозиція С. Шипа стосовно підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного осягнення форми і змісту музичного твору та його інтерпретації відповідно до задуму автора за допомогою оригінальних педагогічних стратегем. Увагу привертають дві стратегемі – «каркасного будівництва» та «органічного вирощування» (Шип, Чень Цзицзянь, 2018, с. 260).

Стратегема «каркасного будівництва» базується на аналітичних операціях музично-теоретичного характеру та на послідовному освоєнні «вузлових моментів» композиції. Наголосимо, що оригінальна виконавська інтерпретація музичного твору неможлива без цілісного уявлення про його форму і зміст, тобто його концепт. Тому слід надати перевагу стратегемі «органічного вирощування», яка передбачає холістичний підхід до форми й образного змісту, фокусує увагу на головному тематизмі, «вимагає роботи над деталями форми і нюансами смислу тільки в контексті загального творчого задуму, зокрема, інтонаційної моделі та інтерпретаційного концепту музичного твору» (там само, с. 260) і передбачає, на нашу думку, паритет історико-теоретичного і музично-виконавського інструментарію.

Отже, реалізація герменевтичного інструментарію в освітньому процесі буде сприяти формуванню у здобувачів адекватного розуміння вокальних творів, виявлення їх сенсу і змісту згідно композиторському задуму, його ідеї і вмінні в цьому контексті інтерпретувати ці твори, враховуючи стильові, жанрові настанови, традиції, у яких ідентифіковані зазначені продукти творчості (Линенко, 2018; Герменевтичний, с. 57).

Суголосними нашому дослідженню вважаємо розвідки О. Оганезової-Григоренко стосовно провідної ролі вокальної інтерпретації як важливої складової професійної компетентності вокалістів (Оганезова-Григоренко, 2009).

Ще кілька термінів, які останнім часом актуалізуються у дисертаційних дослідженнях і є суголосними нашим розвідкам вважаємо **виконавську**,

**виконавсько-педагогічну, вокально-виконавську і вокально-педагогічну майстерність.**

За результатами контент-аналізу можемо стверджувати, що найчастіше (в різних варіантах) використовується перший термін, причому у розкритті його сутнісного місту майже завжди наголошується на важливості виконавської інтерпретації музичних творів. У цьому зв'язку згадаємо дисертаційне дослідження Г. Ніколаї щодо дидактичного обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Наукиня впевнена, що сутність останньої визначають музична та вербальна інтерпретація композиторських творів (Ніколаї, 1992, с. 8). Переконані, що в проекції на вокальну підготовку музична інтерпретація повинна базуватися на аналізі музичної форми та драматургії творів, причому його слід здійснювати трьох рівнях – на елементарному (окремі структурні елементи), на художньо-образному та на жанрово-стильовому рівнях, а крім цього аналізувати виконавські засоби виразності, технічні труднощі, розбіжності між ідеальними слухо-образними уявленнями і реальним звучанням. Наголосимо, що окремому аналізу піддається словесний текст вокальних творів – як із позицій орфоєпіки, так і в контексті вербалізації художнього образу.

Для нашого дослідження важливим є трактовка проспіваного поетичного слова як одного з важливих компонентів вокально-виконавської майстерності викладача, коли спів є станом ненапруженої природної розмови на довгих голосних звуках. Означене корелюється з базовою ідеєю школи бельканто. На межі сімнадцятого століття композитор та консультант видатних вокалістів Якопо Пері роз'яснює своє бачення концепції нової манери співу (*in altra guisa*). Зауважуючи, що в трагедіях використовували «половинну» форму співу (*forma di cosa mezzana*), коли за правилами милозвучності (*un armonia*) у меллодекламації підносились важливі слова, проте нівелювалась мелодія. Саме тому потрібно змінити віршовану форму, замінити піднесений античний гекзаметри на сучасний ямб і відповідну йому мелодику. Якопо Пері переконався, що «для такого співу потрібен інший тип

голосу, який древні називали діастематичним утриманим, довгим та переривчастим (*trattenuta e sospesa*) одночасно; голосу, здатного до прискороного бігу розмовної мови» (цит. за: Симонова, с. 6).

Подальші пошуки фахівців *bel canto* стосовно манери співу голосних букв призводять до появи техніки *messa di voce* (італійською – розміщення голосу), яка вимагає прихованого матового проспівування і точного підтримання вокального тону, поступового *crescendo* і подальшої філіровки тону у м'якому *diminuendo*. Пластичне відтворення слова в *bel canto*, співвідноситься з принципами евритмії Штайнера, які пов'язані зі свідомим вільним рухом, з пластикою, яка прозирає в звукообразі слова, в його інтонуванні тілесними рухами (Тао Жуй, 2018б).

Зауважимо, що напрацювання вальдорфської педагогіки, які базуються на антропософських ідеях звукової евритмії Рудольфа Штайнера, на його концепції вільного звуку набувають евристичного значення для розуміння сутності виконавської майстерності викладача-вокаліста. Уведення штайнеровських понять «звуковедення» та «початок звуку», дозволяє сформулювати принцип системного використання фонетичних особливостей співу на «довгих» голосних звуках. Наголосимо, що для теорії вільного звуку Р. Штайнера ключовим стає саме момент початку звуку, що й реалізує у своїй методиці розкриття якостей звуку в гортані Г. Троянова. Авторка створює систему власних вправ, які базуються на фрагментах тексту конкретних вокальних творів, що, на нашу думку, значно підносить рівень вокальної майстерності здобувачів (Тао Жуй, 2018б).

Очевидним є плідність поєднання консервативних традицій *бельканто* з вальдорфськими основами в художньо-педагогічній майстерності майбутніх викладачів вокалу. Нагадаємо, що в релігійно-містичній антропософії Р. Штайнера стверджується, що людина органічно складається з трьох частин, а саме – із тіла, душі та духу. Духом людини управляють закони карми, і в кожному черговому перевтіленні людський дух виявляє самого себе з огляду на досвід своїх переживань у попередніх життях. Тілом

людини управляє закон наслідування, а її душею керує створена нею самою доля (Штайнер, 2002). У нашому дослідженні проблем формування художньо-педагогічної майстерності корисною може стати евритмія Р. Штайнера, що дає можливість здобувачеві зняти напруження й особливим чином самовиразитись.

Знаменно, що гроно науковців (С. Зурхаєва, О. Лошманова, Г. Троянова та ін.), знаходячись під впливом ідей евритмії Р. Штайнера, впевнені, що в діяльності викладача вокалу є багато спільного з працею лікаря, зокрема – знання фізіології й анатомії співацьких звукотворчих органів. Наголошується, що техніка звуковедення повинна бути осмисленою, проведеною крізь свідомість, що тільки в єдності художньої та технологічної складових можна прийти до повної реалізації вокальних можливостей виконавця.

Суголосними нашому розумінню художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу є інтеграція в евритміці вокально-технічних складової з театральною. Штайнерівська система особливих фонетичних артикуляційних вправ поєднується із завданнями вираження вербального смислу через рухову пластику і драматичне мистецтво. Цікаво, що автор антропософії, ототожнюючи анатомію голосових органів людини з будовою музичних духових інструментів (згадаємо його містичну любов до флейти), вводить в евритмію поняття «амбушюр» (постановка губ) та «звуквидобування». Відповідно до антропософського тлумачення ідеї використання свідомості у процесі інтонування вокаліст, видобуваючи звук, миттєво занурюється у форму ефірного тіла і починає передавати інформацію, дотичну до свого внутрішнього світу, що ми сподіваємось перевірити на практиці (Тао Жуй, 2018б, с. 162).

Термінологічні пошуки не дозволяють оминати поняття професійної майстерності педагогів-музикантів. У розвідках А. Козир щодо формування професійної майстерності майбутніх учителів музики авторкою визначено означений феномен як багатоаспектне й багаторівневе явище, як інтегроване

особистісне утворення, до змісту якого входять здатність до досконалого виконання мистецької педагогічної діяльності та здатність до акмеологічного самостворення (Козир, 2009, с. 32).

У термінологічне поле наших розвідок стосовно художньо-педагогічної майстерності викладачів вокалу з необхідністю потрапляють і такі поняття, як «художньо-творчий потенціал» і «виконавсько-педагогічний досвід». У цьому контексті привертає увагу дослідження Хуан Яцянь, у якому означені поняття розглядаються у процесі виконавсько-інструментальної підготовки через призму творчого самовираження майбутнього вчителя музики. Зауважимо, що, на думку дослідника, реалізація художньо-творчого потенціалу й виконавсько-педагогічного досвіду відбувається через усвідомлене експресивно-інтонаційне звукове втілення художньо-виконавських концепцій, тобто через самоздійснення майбутнього вчителя музики як суб'єкта художньо-інтерпретаційної творчості (Хуан Яцянь, 2018, с. 83). Стає очевидною непересічна роль художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів для реалізації творчого потенціалу і формування досвіду практичної виконавської та методичної діяльності майбутніх викладачів вокалу.

Про важливість художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокальної підготовки свідчить і дисертація Лінь Янь, присвячена означеній проблемі. Китайський дослідник визначає готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності як цілісну особистісну структуру, визначаючи її ядром позитивні установки та мотиви, фахові знання та вміння, що забезпечують здатність до яскравого, неповторного і переконливого виконання вокальних творів, причому суттєва відмінність художньої інтерпретації полягає в первинності розумінні художньо-образного змісту вокального твору і вторинності його тлумачення. З другого боку, в інтерпретації розуміння вокального твору є суб'єктивним, психологічним явищем, яке об'єктивується в процесі комунікації через тлумачення адже художник-інтерпретатор спочатку визначає своє «первинне» розуміння твору, а потім уже пропонує публіці його власне тлумачення (Лінь Янь, 2021).

Проблема формування художньо-педагогічної майстерності викладачів вокалу перебуває в діапазоні дефінітивного поля понять, які були розглянуті в підрозділі 1.2. Отже можемо обґрунтовано визначити сутність, зміст і структуру досліджуваного феномену, що й буде здійснено в наступному підрозділі.

### **1.3 Зміст і структура художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу**

У визначенні змісту та структури художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу як особистісного утворення слід звернути увагу на концепти, що склались у педагогічній науці. У річищі соціокультурної парадигми й особистісно орієнтованого підходу увагу привертає концепт культури особистості у традиційній трактовці її компонентного складу: цінності й ідеали, знання, вміння й навички, способи діяльності, які зазвичай розподіляються за шкалою від репродуктивних до продуктивних. Слід пам'ятати, що в мистецької освіти цінності й ідеали конкретизуються в почуттєво-естетичній, художній площині як емоційно-ціннісні відношення. Саме з огляду на ці положення перший компонент у структурі художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу буде стосуватись мотиваційної сфери особистості з урахуванням емоційно-ціннісних аспектів.

Поглиблюючи науковий дискурс першого підрозділу з метою уточнення структурно-змістових характеристик художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, слід уважніше розглянути контент педагогічної майстерності. У межах полтавської науково-педагогічної школи складовими педагогічної майстерності традиційно визначають гуманістичну спрямованість, роблять наголос на професійних знаннях, педагогічній техніці, не обходять увагою педагогічні здібності, професійно значущі якості особистості й її зовнішню культуру. Гуманістична спрямованість особистості викладача охоплює його ціннісно-мотиваційну сферу – ідеали, інтереси, інтенції тощо – й утілюється в його педагогічній



позиції. Остання впливає на вибір конкретних завдань освітнього процесу, які потрібно вирішувати, зумовлює взаємини зі здобувачами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності (Тао Жуй, 2018а).

Наголосимо, що професійні знання вважаються фундаментальною основою педагогічної майстерності; їх накопичують у процесі опанування психолого-педагогічних, фахових і соціально-гуманітарних дисципліни. Наступний компонент, педагогічна техніка, складається з 3-х груп умінь, як от: уміння здійснювати освітній процес; уміння взаємодіяти зі студентами, керувати ними в процесі різноманітної діяльності; уміння управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що виявляється у професійній поведінці. Складниками педагогічних здібностей вважають комунікативні, креативні, рефлексивні (аналіз власного психічного стану), перцептивні (здібності до сприйняття нового), інтелектуальні й організаторські. Традиційним стала дефініція педагогічних здібностей І. Зязюном і Н. Кузьміною. Науковці визначали їх як психічні властивості особистості педагога, що забезпечують високу результативність виконання професійної діяльності, і виокремлювали такі їх структурні компоненти, як академічні, дидактичні, організаторські, комунікативні, соціально-перцептивні, гностичні здібності, а також здібності до концентрації і розподілу уваги, що дає орієнтири для структурно-змістової характеристики художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (Тао Жуй, 2019в). Уважаємо, що сьогодні категорію педагогічних здібностей поступово заміщають педагогічними компетентностями.

Задля теоретичного обґрунтування змісту і компонентної структури художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу у повному обсязі слід проаналізувати низку досліджень, дотичних до нашої проблематики. На думку Лю Веньцун (2016) структура вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний і творчо-діяльнісний компоненти. Розкриємо їх детальніше.

Згідно з методологічною настановою щодо особливої ролі мотивів у діяльності мотиваційно-ціннісний компонент вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики охоплює набуту у процесі фахової підготовки систему художніх цінностей, на базі яких власне і формується здатність до емоційно-образної інтерпретації вокальних опусів, що забезпечує позитивну спрямованість особистісних перетворень (Лю Веньцзун, 2016).

Когнітивний компонент досліджуваного феномену включає комплекс знань в галузі вокальної педагогіки. Серед них визначено такі: обізнаність та усвідомлення історично-стильових особливостей творів і побудову та функціонування голосового апарату на основі резонансної теорії співу; засвоєння теорії і методики постановки голосу; вирішення питань аналізу та інтерпретації вокальних творів; урахування особливостей охорони дитячого голосу тощо. Власне третій, творчо-діяльнісний компонент визначає вокально-педагогічну майстерність майбутнього вчителя музики у практичній діяльності, в якій переважають інтерпретація та імпровізація. Наголошується, що саме у процесі інтерпретації вокального твору відбувається творча самореалізація і здобувача, і викладача (Лю Веньцзун, 2016). Отже, саме третій компонент надає певну структурну завершеність вокально-педагогічній майстерності майбутнього вчителя музики.

У попередньому підрозділі було визначено тісний взаємозв'язок художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу з їхньою комунікативною культурою. Тому буде незайвим проаналізувати погляди науковців на її складники. Так, в запропонованій Ван Яцзюнь моделі комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва її структуру експоновано в єдності мотиваційно-ціннісного, емоційно-емпатійного, когнітивно-інформаційного та діяльнісно-поведінкового компонентів. Перший з них визначає стан мобілізаційної готовності до диригентсько-хорової діяльності; другий характеризує здатність майбутнього

вчителя до міжособистісної взаємодії; третій розкриває обізнаність з проявами комунікативної культури в навчальному хоровому колективі; четвертий відображає творчу суб'єктну позицію вчителя музичного мистецтва у процесі створення виконавської інтерпретації музичного твору та залучення інших до співтворчості (Ван Яцзюнь, 2018).

Логіка виділення китайським науковцем компонентів – від мотиваційного до діяльнісного – не суперечить загальноприйнятій, проте з огляду на функціональні особливості в діяльності диригента хору виокремлюється емоційно-емпатійний компонент. У розгляді компонентної структури художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу видається недоцільним виділення емоційних проявів і вольових впливів в окрему структуру, оскільки вони відносяться до мотиваційної сфери особистості і яскраво проявляються в художньо-педагогічній інтерпретації вокальних творів під різними кутами зору.

Продовжуючи пошуки варіантів вирішення проблеми структурування досліджуваних феноменів у сфері виконавської майстерності, проаналізуємо оригінальну концепцію В. Федоришина стосовно компонентної структури виконавської майстерності, що формується у процесі колективного музикування. До її складу науковець включає мотиваційно-вольовий, операційно-технологічний, комунікативний та діяльнісно-творчий компоненти. Перший компонент характеризується наявністю мотивації як до участі в колективному музикуванні, так і до керівництва означеним процесом. Другий, операційно-технологічний компонент містить комплекс різних виконавських прийомів. Третій, комунікативний компонент визначає рівень комунікативних здібностей здобувачів та керівника, що забезпечують здійснення музично-колективного процесу. Останній, діяльнісно-творчий компонент розкриває ступінь самостійності майбутнього фахівця у процесі реалізації творчого задуму (Федоришин, 2006). Зауважимо, що очолює запропоновану структуру вольовий складник, але відсутній такий улюблений іншими науковцями знаннєво-когнітивний компонент.

Іноді науковці обирають інші підстави для структурування досліджуваних феноменів. Наприклад, Лоу Яньхуа, вивчаючи формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності пропонує виокремити такі компоненти: семантично-інтерпретаційний, що забезпечує відповідність виконавської трактовки художньо-образного сенсу вокального опусу; фонаційно-виконавський, що пов'язаний із напрацюванням адекватної артикуляційної техніки задля втілення авторського замислу та його трансляції слухачам; компетентнісно-методичний, що становить базу свідомого формування у співака здатності до вдосконалення власної вокально-орфоепічної культури у процесі викладацької та виконавської діяльності (Лоу Яньхуа, 2019). Привертає увагу оригінальний підхід до структурування досліджуваного феномену, коли з огляду на процесуальний аспект розгляду на чоловічому місці поставлені здатності, необхідні для адекватної виконавської інтерпретації.

Узагальнення результатів аналізу широкого кола джерел дає підстави вважати, що першим компонентом у структурі художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу повинен стати мотиваційно-ціннісний. З урахуванням специфіки феномену, що досліджується, його змістовим наповненням стали: потреби і бажання особистості орієнтуватись на художньо-естетичні цінності музичного мистецтва і, зокрема, вокальної педагогіки; потреба в розумінні емоційно-образної сфери вокальної музики, її смислів, підтекстів і контекстів; прагнення самоактуалізуватись у виконавській і педагогічній інтерпретації творів із використанням арсеналу вокально-педагогічної техніки.

Вважаємо, що спрямованість особистості майбутнього викладача на художньо-педагогічні цінності вокальної педагогіки істотно впливає на якість його фахової діяльності. Передбачаємо, що розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту художньо-педагогічної майстерності потребує орієнтації у цінностях вокальної педагогіки, ціннісно-вибіркового ставлення до художньо-

педагогічного змісту вокальних образів, досвіду художньо-педагогічної інтерпретаційної діяльності викладача-вокаліста.

Компетентнісна парадигма, яка зумовлює контент наступного компоненту, спрямовує на пошук відповідних наукових положень. Зокрема, не можемо не погодитись із позицією А. Козир щодо визначення стрижнем виконавської майстерності майбутнього викладача мистецьких дисциплін їхньої професійної компетентності. Заслуговує на увагу пропозиція наукині виокремити такі основні її види, як спеціальну, суспільну й особистісну компетентність. Перша з них забезпечує високий рівень володіння фаховою діяльністю та здатність проектувати власний подальший розвиток. Друга, суспільна компетентність, зумовлює володіння навичками співпраці у професійній діяльності, доцільними формами спілкування і педагогічною взаємодією. Третя, особистісна компетентність включає володіння прийомами самовираження та саморозвитку як антидотів професійного вигоряння та деформації особистості (Козир 2018).

Зауважимо вплив акмеологічної парадигми у виокремленні таких якостей, як самовираження та здатність проектування власного розвитку. Знаменно, що саме означена парадигма стає визначальною у дослідженні професійної майстерності вчителів музики Аллою Козир у її докторській дисертації. Наукиня наголошує, що акмеологічна орієнтація освітнього процесу передбачає мотивування майбутніх учителів музики стосовно граничного використання їхніх особистісних ресурсів у переході від стартового рівня до вершин професіоналізму (Козир, 2009).

Термінологічно близьким до нашого дослідження є феномен художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР, що досліджується Чжан Сянюном, оскільки включає художню складову. Пильної уваги заслуговує його зміст і структура у складі особистісно-мотиваційного, компетентнісного та рефлексивного компонентів. Особистісно-мотиваційний компонент містить емоційно-вольові характеристики і мотиваційні установки, психологічну готовність і здатність особистості до здійснення

художньо-виконавської діяльності; він виконує стимулювальну функцію і спонукає до вдосконалення власного педагогічно-виконавського досвіду. Компетентнісний компонент відповідає за виконання інформаційної, орієнтаційної і трансляційної функцій, містить конгломерат педагогічних, культурологічних, музично-теоретичних та спеціальних знань і комплекс умінь, які забезпечують практичну реалізацію художньо-виконавської майстерності здобувачів. Рефлексивний компонент виступає джерелом нового знання, виконує регулятивну функцію і містить критичні та евристичні початки, самооцінку здобувачем вищої музично-педагогічної освіти власної художньо-виконавської діяльності та її результатів, уточнення шляхів її організації, ефективних методів і прийомів роботи над музичним твором (Чжан Сянюн, 2016):

Оскільки важливим складником ХПМ МВВ є їхня виконавська компетентність розглянемо її докладніше. А. Козир пропонує таке змістове наповнення виконавської компетентності магістранта музичного мистецтва: інтереси, оціночні судження, рівні розвитку мислення і вольової сфери, адекватність самооцінки, здатність до відтворення індивідуального стилю мистецької виконавської діяльності, а також низку вмінь (вміння встановлювати зворотній зв'язок з суб'єктами виконавського процесу шляхом діалогічного спілкування, вміння використовувати музичне мистецтво як засіб особистісно-професійного самовдосконалення та розвитку особистості учня, вміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності тощо (Козир, 2018).

Порівняльно-зіставний аналіз широкого кола джерел засвідчив, що становлення ХПМ МВВ напряму залежить від бажання досягти акмеологічних висот професійного розвитку, від системи ціннісних орієнтацій та мотивів, у цілому від низки характеристик його мотиваційно-ціннісної сфери. З позицій психологічної науки прийнято виокремлювати внутрішні й зовнішні мотиви. У контексті нашого дослідження вважаємо, що внутрішні мотиви спрямовують особистість на засвоєння і вільну орієнтацію в художньо-

естетичних цінностях вокальної педагогіки задля становлення власної художньо-педагогічної майстерності. Зовнішній, світоглядний вплив на формування ціннісних орієнтацій майбутнього викладача вокалу мають смисли, які закладаються композитором у своїх творах і потребують розкодування. Від осягнення смислу вокального твору викладачем вокалу залежить успішність його розуміння, опанування, виконання, методично доцільного опрацювання зі здобувачами

В останні десятиліття мотиваційно-ціннісна сфера особистості постійно потрапляє в епіцентр психолого-педагогічних досліджень. Як інтегральна цілісність особистість має потенційні можливості впливу на навколишню дійсність з метою змінювати її за власним бажанням, а також змінювати себе. Отже, здатність особистості до детермінації своєї поведінки і діяльності, наявність усвідомлених форм саморегуляції відносяться до її мотиваційної сфери.

Сучасний підхід до виокремлення базових потреб в автономії, компетентності та комунікації впливає на вектор дослідницьких пошуків у мотиваційній сфері. Означений спонукальний комплекс може суттєво впливати на формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Потреба в автономії може реалізується через вільний вибір індивідуальної освітньої траєкторії. Компетентнісна спрямованість дозволяє зрозуміти й поставити за мету набуття необхідного комплексу компетентностей, які забезпечать успішність майбутнього викладача вокалу як майстра у своїй фаховій діяльності. Успішне формування потреби в комунікативній активності зумовлюється, з одного боку, комунікативною сутністю вокального мистецтва, а з другого – професійно-педагогічними функціями.

Активна, творча, свідома фахова діяльність, що виконується на високому рівні художньо-педагогічної майстерності, забезпечується системою сформованих моральних принципів і переконань, розумінням відповідальності і свободи, умінням аналізувати власний вокально-педагогічний досвід тощо.

Сформованість мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх викладачів вокалу передбачає наявність розвинених настанов, інтересів, цілей, ціннісних орієнтацій, високий рівень розвитку самосвідомості.

На шляху до акмеологічних висот художньо-педагогічної майстерності мають істотне значення прагнення до самореалізації та самоствердження, що зумовлені як зовнішніми, соціально цінними, прийнятними у суспільстві мотивами, так і прагнення до самоактуалізації. Останнє виникає на основі потреби зрозуміти і реалізувати власне «Я», власні внутрішні мотиви, які спонукають майбутнього викладача вокалу до здобуття художньо-педагогічної майстерності. Зауважимо, що термін «самоактуалізація» визначається американськими психологами як важлива властивість особистості, що виявляється в її жагучому прагненні до самореалізації та постійного самовдосконалення, у бажанні стати тим, ким вона потенційно може бути (Gleitman, Fridlund, Reisberg, 2004)

Для ілюстрації вдалого вирішення проблеми наглядної демонстрації ієрархічної вибудови мотиваційної сфери згадаємо піраміду потреб Абрахама Маслоу. Два з п'яти її рівнів відносяться до нижчих потреб, як от, фізіологічні потреби (вода, їжа, сон тощо) та потреби у безпеці (стабільність, забезпеченість, порядок). Три інших (потреби любові й приналежності, потреба у повазі, потреба самоактуалізації) відносяться до вищих потреб. Саме проблематику самоактуалізації (розвиток здібностей, духовний розвиток), що знаходиться на вершині піраміди, активно розробляв А. Маслоу (Маслоу, 1999).

Зауважимо, що самоактуалізація передбачає наявність сприятливих соціокультурних умов, без яких вона залишається під питанням. Власне самоактуалізація майбутнього викладача вокалу як майстра своєї справи є перманентною реалізацією потенційних можливостей, здібностей і компетентностей, а також звершенням своєї місії, покликання, є постійним прагненням до єдності, інтеграції, власне внутрішньої синергії особистості.

Наголосимо, що для нашого дослідження важливою є характеристика особистості, яка успішно самоактуалізується. За А. Маслоу їй властиві: яскраве



і чітке сприйняття реальної дійсності, спонтанність у вирішенні проблем, зосередженість, незалежність у мисленні, щирість і доброта, шляхетність і повага до інших, почуття гумору, креативність, відкритість на інші культури, усвідомлення власної недосконалості. Остання властивість є дуже важливою для наших розвідок; саме вона стає «вічним двигуном» на шляху до акмеологічних висот художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (Маслоу, 1999).

Аналіз широкого кола джерел засвідчив, що в педагогічних дослідженнях зазвичай у структурі досліджуваного феномену виокремлюються когнітивні та діяльнісні компоненти, проте компетентнісний підхід дозволяє їх поєднувати. Тому другий компонент ХПМ буде носити пізнавально-технологічний, операціональний характер. Отже, змістове наповнення другого компоненту художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу будемо здійснювати на шляхах відбору належних компетентностей.

У попередньому підрозділі ми наголошувала на центральній ролі комунікації у становленні педагогічній майстерності. Саме тому вважаємо доцільним проаналізувати розвідки Наталії Лупак щодо формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології. Означений феномен розглядається наукинею як інтегральна характеристика, що охоплює знання, вміння, відповідний досвід, цінності, ставлення, мотивацію до взаємодії, а також інші особистісні якості викладача заради ефективного проєктування й провадження педагогічної діяльності в нестабільному культурно-освітнього середовищі, котре безперервно змінюється (Лупак, 2020).

Стає очевидним, що комунікативна компетентність має свою внутрішню структуру, до якої Н. Лупак залучає не тільки знання і досвід діяльності, а елементи з усіх сфер особистості – мотиваційно-ціннісної, когнітивної, операціонально-досвідної, – «а також інші особистісні якості». Вважаємо, що таку інтегральну характеристику можна надати і всім іншим

компетентностям, які входять до пізнавально-операціонального компоненту художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. У цьому сенсі слідом за Г. Ніколаї згадаємо аналогію Спенсера щодо подібності компетентностей до айсбергу, надводною частиною якого є знання та вміння, а підводною – «цінності, кваліфікаційні стандарти, мотиви, етика праці, ентузіазм й особистий почерк, що приховані від погляду» (Г. Ніколаї, 2008, с. 337).

Отже, в мистецькій педагогіці поняття художньої комунікації ґрунтується на розумінні здатності художньої мови як певної знакової системи фіксувати, зберігати і передавати інформацію емоційного та інтелектуального змісту, де закодований естетичний досвід людства. Для розуміння сутності складової ХПМ МВВ – комунікативної компетентності – важливим є гасло Н. Лупак «комунікація як майстерність взаємодії», тобто «здатність особистості обмінюватися повідомленнями різного змісту, кодуючи й декодуючи інформацію з метою самовираження та встановлення контакту з суб'єктом (суб'єктами) спілкування» (Лупак, 2020, с. 121).

Актуалізація компетентнісного підходу в міжнародному просторі вищої освіти вимагає розгляду дослідженого феномену в його рідчизні. Так, дотичним до поняття художньо-педагогічної майстерності є термін *художньо-педагогічна компетентність*. У науковій літературі зустрічається різноманітні варіації останньої, зокрема *художньо-виконавська компетентність майбутнього вчителя*, що визначається як «комплекс художньо-естетичних знань, художніх ключових термінів і категорій у поєднанні з набутим досвідом використання їх у виконавській діяльності» (Лю Цяньцян, 2010, с. 17).

У контексті нашого дослідження до змісту художньо-виконавської компетентності як складової другого компоненту ХПМ включаємо художньо-естетичну обізнаність, володіння тезаурусом (ключовими термінами) виконавської діяльності, а також комплекс художньо-творчих якостей МВВ як інтерпретатора художніх образів у педагогічному процесі в

ході діалогової комунікації. Вважаємо, що у вирішенні завдань інтерпретаційно-герменевтичного характеру фахова компетентність викладача вокалу повинна доповнюватись його музично-історичною обізнаністю, сформованим аналітико-стилістичним мисленням, наявністю внутрішніх слухових уявлень, які мають упереджувати музично-виконавські дії вокаліста тощо.

Отже, із позицій компетентнісного підходу художньо-педагогічна майстерність викладача вокалу є якісною характеристикою його професійної компетентності, що проявляється в специфічному комплексі властивостей, необхідних для успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, зокрема інтерпретації художніх образів засобами вокально-педагогічної техніки. Наголосимо, що вокальна і педагогічна техніка мають багато спільних рис (складників), які було розглянуто у попередніх підрозділах. Саме вони інтегруються у таких якостях викладача вокалу, як техніка звукоутворення, артикуляція, мімічна та пантомімічна виразність, самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів, а також креативність і вольова саморегуляція.

На нашу думку, до структури художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу крім означеного, слід також включити виконавську культуру як системоутворювальну властивість, що набувається студентом у процесі свідомого засвоєння жанрово-стильових зразків і вокальної техніки. Уважаємо, що саме у виконавській культурі як складовій педагогічної майстерності викладача вокалу, сконцентровано головні особливості зовнішніх ознак прояву останньої.

Аналіз дисертаційних розвідок та узагальнення наукових положень щодо складників художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу дають підстави для визначення ще однієї важливої компетентності – здатності до творчої самореалізації як процесу цілеспрямованої об'єктивації сутнісних сил особистості викладача в художньо-педагогічній діяльності задля практичної реалізації творчого

потенціалу, що детермінований усвідомленням власних вокально-виконавських та педагогічних здібностей, сукупністю фахових компетентностей, бажанням їх актуалізувати у креативних музично-дидактичних діях з ефективною організацією освітнього процесу на акмеологічному рівні.

Останнім часом проблема самореалізації актуалізується в науковому просторі української педагогічної науки. Вона (проблема) тісно пов'язана Продуктивним є судження А. Зайцевої стосовно оцінки рівнів здатності студентів-музикантів до творчої самореалізації, відмінності між якими полягали у ступені сформованості готовності актуалізувати власні творчі можливості, наявності потреби у рефлексії як фахових знань, так і особистісного досвіду, спроможності до слухового самоконтролю під час технічного й технологічного освоєння музичного твору, ступені самостійності його виконавської інтерпретації, рівні реалізації творчого «Я» (Зайцева, 2007).

В контексті акмеологічного концепту кінцевою метою формування ХПМВВ стає досягнення ним професійного успіху завдяки націленості на перманентне самостановлення як фахівця-майстра у процесі творчої художньо-педагогічної *діяльності*, зокрема щодо досконалої інтерпретації вокальних творів. Означене положення стає ключовим у змістовому наповненні останнього компонента ХПМ МВВ.

Педагогічна діяльність викладача вокалу передбачає наявність у нього низки специфічних знань, умінь, навичок та фахових компетентностей, які є необхідними для створення оригінальних художніх образів і здійснення фахової саморегуляції. Отже, художньо-педагогічна діяльність майбутніх викладачів вокалу апріорі носить творчий і рефлексивний характер, а для його педагогічної майстерності креативність, творча самореалізація і саморозвиток у процесі акмеологічного зростання стають системоутворювальними. Тому вважаємо за необхідне виділити в структурі художньо-педагогічної майстерності

майбутніх викладачів вокалу окремий рефлексивно-продуктивний компонент, в якому акмеологічний концепт буде мати системоутворювальне значення.

Рефлексивно-продуктивний компонент містить самоконтроль як невід'ємний регулятивний фактор, як інтегративну здатність МВВ аналізувати та оцінювати результати власної діяльності на ступінь її досконалості. Інструментом самоконтролю стає самооцінка МВВ власної художньо-педагогічної діяльності та її результатів з огляду на її виконавсько-дидактичну, методично-технологічну та інтерпретаційно-комунікативну функції та самокорекцію у процесі становлення як фахівця-майстра здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності.

Стає очевидним, що сформованість мотиваційно-ціннісної сфери особистості, комплекс її художньо-педагогічних компетентностей та спроможність діяти творчо і реалізовувати себе у процесі самостановлення як фахівця-майстра на шляху до акмеологічних висот характеризують сутнісний зміст і структуру художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Саме тому у структурі художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу виокремлюємо три взаємопов'язані компоненти (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-операціональний та рефлексивно-продуктивний), а її (майстерності) формування визначаємо як багатофункціональний і багатоаспектний процес, де зосереджуються величезні можливості для актуалізації власного творчого потенціалу завдяки реалізації вокально-виконавського, методико-технологічного і художньо-інтерпретаційного досвіду з використанням ресурсів досконалої виконавсько-педагогічної техніки.

Отже, на основі аналізу достатньої кількості наукових інтерпретацій структури виконавсько-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики та з урахуванням специфіки формування художньо-педагогічної майстерності у майбутніх викладачів вокалу пропонуємо розглядати її зміст у

складі трьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-операціонального та рефлексивно-продуктивного.

### **Висновки до першого розділу.**

За результатами аналізу широкого кола наукових джерел показано, що серед таких педагогічних концептів, як «професіоналізм», «компетентність», «готовність», «майстерність» саме остання співвідноситься з найвищим рівнем професійних досягнень. Важливою атрибутивною характеристикою педагогічної майстерності є її здатність (як окремої системи в структурі особистості) до самоорганізації й саморозвитку, причому системоутворювальним фактором представники Полтавської наукової школи вважають гуманістичну спрямованість.

У ході науково-історичного дискурсу з'ясовано, що еволюція концепту педагогічної майстерності розпочалась декларацією останньої Антоном Макаренком і пройшла шлях змін у своїй трактовці: як конгломерату гуманістичної спрямованості особистості, її професійних знань і вмінь, педагогічних здібностей і педагогічної техніки; як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі; як системи теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій; як виява найвищої та раціональної форми активності особистості в педагогічній діяльності.

Універсальність категорії педагогічної майстерності вбачаємо в притаманній їй властивості трансформуватись у залежності від контексту розгляду як: похідної професійного досвіду педагога; структурного компоненту педагогічної творчості; системи компетентностей; засобу професійного становлення й самоактуалізації особистості педагога-майстра; духовно-ціннісної та професійно-педагогічної спадщини наставника, яку наслідують його учні. Доведено, що серед інших педагогічних концептів педагогічна майстерність вирізняється наявністю педагогічної техніки, що

носить праксеологічний характер, становить певну форму організації поведінки вчителя, включає володіння способами дій, прийомами управління собою та прийомами впливу на інших.

Результати термінологічного і порівняльно-зіставного аналізу дозволяють стверджувати, що **виконавсько-педагогічна майстерність** майбутнього викладача вокалу складається з його вокально-виконавської та педагогічної майстерності і характеризується достатнім рівнем вокальної, педагогічної та комунікативної культури, значним творчим потенціалом і досвідом виконавської та вербальної інтерпретації вокальних творів.

Результати контент-аналізу нормативних документів засвідчили актуальність термінів «художнє» і «мистецьке» в тезаурусі української педагогіки. За результатами компаративного порівняння трактовки категорій «естетичне» й «художнє» у зарубіжній науковій думці можемо стверджувати таке. Якщо естетичне у природі, в матеріальній культурі і в людині виявляється у формі, то в художньому творі естетичне подвоюється, воно присутнє й у формі, й у змісті. Загальними для феноменів естетичного і художнього вважаємо такі фактори, як почуттєво-емоційні й раціонально-логічні початки, які об'єднані в емоційному інтелекті завдяки процесам сприймання, пізнання, оцінювання і перетворення.

У порівняльному плані з'ясовано, що з одного боку, естетичне складає основу художнього. Із другого боку, у співвідношенні художнього й естетичного останнє є ширшим, оскільки характеризує різні сфери життєдіяльності людини. Проте саме продукти художньої діяльності, шедеври мистецтва, викликаючи естетичні почуття, значно впливають на духовний світ людини і становлять найвищий прояв естетичного.

Уточнено, що до професійно значущих якостей викладача найчастіше зараховують доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, порядність і оптимізм і навички самоконтролю, оскільки всі вони підвищують продуктивність та ефективність діяльності викладача. Нагадаємо, що важливою складовою педагогічної майстерності полтавська

наукова школа вважає зовнішню культуру, яка включає поставу, стиль одягу, макіяж і зачіску, форми невербального спілкування, що природно притаманно викладачам-вокалістам.

Вважаємо, що з огляду на пріоритети сучасного наукового простору освіти центральним складником художньо-педагогічної майстерності стають специфічні компетентності. Педагогічна техніка є «візитівкою» феномену, що досліджується, оскільки наявність саме цього компонента відрізняє концепт педагогічної майстерності з поміж інших педагогічних концептів

Художньо-педагогічну інтерпретацію музичних творів майбутніми викладачами вокалу трактуємо як комплексний процес, що включає виконавсько-дидактичний, методично-технологічний та вербально-смысловий аспекти. Художньо-педагогічну майстерність майбутнього викладача вокалу визначаємо як досконалу форму актуалізації його творчого потенціалу на шляху до акмеологічних висот

За результатами термінологічного та порівняльно-зіставного аналізу констатуємо, що поєднання досвіду вальдорфської педагогіки в частині евричності з традиціями бельканто дає можливість зняти напругу і особливим чином самовиразитись у глибокому переживанні через пластичні рухи та розумінні досконалості музики й мови, дозволяє формувати художньо-педагогічну майстерність майбутніх викладачів вокалу в єдності тілесного і духовного, художнього і технологічного, що досягається за використання системи спеціальних артикуляційно-фонетичних вправ і завдяки виконанню завдань щодо вираження смислу мови через пластику рухів та драматичне мистецтво.

Науково-історичний дискурс дозволив з'ясувати, що еволюція концепту педагогічної майстерності відображена в змінах її трактовки: як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі; як гармонійної взаємодії структурних складових педагогічної майстерності (гуманістичної спрямованості особистості, її професійної компетентності,



педагогічних здібностей і педагогічної техніки); як системи теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій тощо.

Отже, із позицій компетентнісного підходу художньо-педагогічна майстерність викладача вокалу є якісною характеристикою його професійної компетентності, що проявляється в специфічному комплексі властивостей, необхідних для успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, зокрема інтерпретації художніх образів засобами вокально-педагогічної техніки. Наголосимо, що вокальна і педагогічна техніка мають багато спільних рис (складників), які було розглянуто у попередніх підрозділах. Саме вони інтегруються у таких якостях викладача вокалу, як техніка звукоутворення, артикуляція, мімічна та пантомімічна виразність, самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів, а також креативність і вольова саморегуляція

Художньо-педагогічну майстерність майбутніх викладачів вокалу визначаємо як досконалу форму їхньої професійної актуалізації власного творчого потенціалу на шляху до акмеологічних висот та його реалізації на основі системи гуманістичних цінностей, вокально-педагогічної техніки та художньо-комунікативної компетентності у процесі спроможності здійснювати художньо-педагогічну інтерпретацію вокальних творів.

На основі аналізу широкого кола запропоновано розглядати структуру художньо-педагогічної майстерності викладачів вокалу у складі мотиваційно-ціннісного, пізнавально-операціонального та рефлексивно-продуктивного компонентів. До змісту першого входить комплекс властивостей і художньо-естетичних цінностей, які потрібні для успішної викладацької діяльності. Другий, пізнавально-операціональний компонент містить конгломерат фахових компетентностей і вокально-педагогічної техніки, які дозволяють МВВ здійснювати свою викладацьку та художньо-інтерпретаційну діяльність на репродуктивному рівні засобами, які тісно корелюються в орфоепіці, мімічній та пантомімічній виразності, самоконтролі над рухами тіла і вольовій саморегуляції. Третій, рефлексивно-

продуктивний компонент дозволяє МВВ актуалізувати власний творчий потенціал у переконливій художньо-педагогічній інтерпретації та реалізувати прагнення досягти акмеологічних висот у професійній діяльності. У процесуальному аспекті художньо-педагогічна інтерпретація розглядається як комплексний процес розуміння й тлумачення музичних творів майбутніми викладачами вокалу, що включає виконавсько-дидактичну, методично-технологічну та вербально-сміслову складові.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ**

### **2.1. Наукові підходи та методичні принципи формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

За результатами розвідок, викладених у попередньому розділі, можемо стверджувати, що художньо-педагогічна майстерність майбутнього викладача вокалу є якісною характеристикою його професійної компетентності, становить специфічний комплекс властивостей, які необхідні для успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, переконливої виконавської та вербальної інтерпретації художніх образів засобами вокальної та педагогічної техніки, які тісно корелюються в орфоєпіці, мімічній та пантомімічній виразності, самоконтролі над рухами тіла і у вольовій саморегуляції.

У контексті особистісного й системно-структурного підходів художньо-педагогічну майстерність викладача вокалу розглядаємо як інтегративну якість особистості, до складу якої включено ціннісне ставлення до вокальної спадщини, компетентності у галузі вокальної педагогіки, здатності здійснювати інтерпретацію художніх образів, спираючись на сформовану раніше вокально-виконавську та педагогічну техніки (Тао, 2018б).

Наголосимо, що в межах особистісного, аксіологічного та герменевтичного підходів вербальна художньо-педагогічна інтерпретація вокальних творів направлена на потрактування символічних значень засобів музичної виразності і забезпечує набуття здобувачами необхідних знань, осягнення ними аксіологічних векторів, активізацію творчого мислення й розвиток чуттєвої, емоційної сфери, формування здатності до емпатійного переживання, схиляння до навіювання власною вокальною інтерпретацією

конкретного ладу емоцій, думок, почуттів у слухачів, а також здатності до спілкування з художніми образами вокальних творів та співпереживання з ними (Тао, Ніколаї 2021).

Вважаємо також, що з огляду на пріоритети сучасного наукового простору освіти центральним складником педагогічної майстерності стають компетентності, тому важливість компетентнісного підходу не викликає сумнівів. Крім того, оскільки рівень педагогічної майстерності майбутнього викладача напряму залежить від ступеня інтеграції різноблокових знань в єдину систему, від його індивідуальної освітньої траєкторії, в якій усвідомлений вибір дисциплін підвищує її (майстерності) якість важливість інтердисциплінарного та особистісно орієнтованого підходів не підлягає сумнівам. Тому слуд розглянути їх докладніше.

Нагадаємо, що у підрозділі 1.1 в ході генетичного аналізу становлення концепції педагогічної майстерності ми констатували визначальну роль особистісного підходу в народженні нового бачення педагогічної майстерності в межах Полтавської наукової школи як комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію професійно-педагогічної діяльності на рефлексивній основі.

Узагальнення широкого кола джерел і матеріалів першого розділу дозволяють впевнено стверджувати, що найактуальнішим методологічним знаряддям сучасної педагогіки стає компетентнісний підхід. Не стала виключенням і проблема педагогічної майстерності. Важливим методологічним знаряддям дослідження проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу може слугувати комунікативний підхід, оскільки однією з важливих професійних якостей вчителя щодо організації освітньої діяльності учнів вважається педагогічна комунікація

Серед новітніх методологічних підходів у контексті нашого дослідження привертає увагу наукова розробка екзистенційно-рефлексивного підходу А. Зайцевої. Наукиня вважає, що означений підхід виступає

теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Він становить систему науково-педагогічних установок стосовно забезпечення художньо-творчої взаємодії викладача і студента на основі актуалізації, конструювання і поглиблення означених взаємин у мистецькому діалозі, де повною мірою реалізуються засади суб'єктності, взаємоповаги, взаємної цінності та співпраці. Авторка стверджує, що екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає звернення до ціннісних аспектів освітнього процесу і дозволяє викладачу брати до уваги у процесі мистецького спілкування і власні почуття, і особистісно значущі переживання студента (Зайцева, 2017).

Для нашого дослідження акмеологічний підхід має вирішальне значення, оскільки він по суті дуже близький до концепту художньо-педагогічної майстерності і скеровує на активізацію особистісного потенціалу майбутніх викладачів вокалу (їхніх мотивацій, інтенцій, здібностей, особистісних якостей, самосвідомості тощо) в умовах художньо-педагогічної творчості на шляху перманентного самовдосконалення. З акмеологічним підходом в першу чергу корелюються принципи умотивованості професійного зростання і стимулювання саморозвитку. Зауважимо також, що методологічні постулати акмеологічного підходу переграють із синергетичним, культурологічним та особистісно-діяльнісним підходами і виступають стрижневим чинником оптимізації формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

З-поміж провідних методологічних підходів у мистецькій освіті Н. Косінська виокремлює культурологічний підхід, оскільки він зумовлює опанування досягнень культури, музичного мистецтва як синтетичного досвіду усього людства, що передається та опановується у процесі освіти і включає в себе культуру почуттів, мислення, поведінки, практичної конструктивної діяльності і спілкування (Косінська, 2021). Наукиня також вважає, що у процесі вокальної підготовки майбутні учителі музичного

мистецтва опановують цінності культури, у них формується людиноцентристські орієнтири щодо майбутньої педагогічної діяльності, що передбачає застосування аксіологічного підходу. На думку Косінської, майбутній учитель музичного мистецтва як вокаліст-інтерпретатор повинен усвідомити особистісну відповідальність за ретрансляцію культурно-мистецьких цінностей школярам, за формування розуміння учнями мистецьких / псевдомистецьких явищ музичної культури (Там само).

Екстраполяція суджень науковців щодо ролі аксіологічного підходу у залученні майбутніх викладачів-музикантів у сферу художньої образності на положення нашого дослідження стосовно значення аксіологічних орієнтирів для вдалої художньо-педагогічній інтерпретації вокальних творів, призводять до проблеми поєднання означеного підходу з герменевтичним. На переконання О. Олексюк, інтерпретація музичного твору є не тільки інтелектуальним процесом, але й напруженою духовнопізнавальною діяльністю особистості, «яка спирається на загальнолюдські цінності і спрямована як назовні, так і всередину», оскільки «інтерпретація музичного твору постає як неперервне розуміння й саморозуміння, перманентне вдосконалення й самовдосконалення» (Олексюк, 2013). Саме герменевтичний підхід дозволяє творчо ретранслювати загальнолюдські, цінності культури і мистецтва в освітньому процесі, саме його конкретизація як семіотично-герменевтичного аналізу музичних творів дозволить виявити їх смисли (Овчаренко, 2016).

Принагідно згадаємо думку О. Рудницької, яка вважала, що в мистецтві будь-який текст становить «єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (сислової) структур, тобто у тексті сполучаються зовнішня та внутрішня семантика. Перша з них представлена елементами засобів художньої виразності. Друга містить головний смисл повідомлення, закодований цими засобами. Саме проникнення у внутрішню глибинну семантику характеризує суть процесу розуміння мистецького твору і досягається через інтерпретацію його символічних значень» (Рудницька, 2002, с. 106).

Таким чином, у межах герменевтичного підходу художньо-педагогічну майстерність викладачів вокалу розглядаємо в контексті декодування як зовнішнього, так і внутрішнього планів окремого твору, який вивчається. Передусім, потрібно усвідомити смисли художніх образів, розкрити їх шляхом використання конкретних елементів вокальної та акторської техніки та віднайти особисті асоціативні зв'язки під час художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Здатність використовувати художньо-педагогічну, у тому числі вокально-виконавську та акторську майстерність під час декодування змісту музичного твору, а також їх зовнішньої та внутрішньої форм слугує цілісному відтворенню його образності, реконструкції творчого композиторського задуму, збільшення й поповнення смислів вокальних образів у власній інтерпретації.

Особистісно зорієнтований підхід до формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу враховує унікальність кожного з них. Зауважимо, що у зв'язку з акредитаційними процесами нині актуальною є вимога щодо створення індивідуальної траєкторії кожного здобувача задля їх професійного становлення, а також особистісного зростання.

Переконані, що розглядаючи формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу в естетичному контексті, доцільним є взяття за основу таких методологічних підходів, як-от:

аксіологічний, що потрактовує естетичні цінності як орієнтир художньо-педагогічної діяльності та створює ефективні умови, які будуть розвивати естетичні переживання, естетичне ставлення викладача-вокаліста до фахової діяльності, освітнього середовища, самого себе, спонукає її до усвідомлення важливості естетичних цінностей як основних пріоритетів власної художньо-педагогічної діяльності (Тао, Ніколаї, 2021);

діяльнісний і культурологічний, що забезпечують культурну сумісність художньо-педагогічного освітнього процесу та роблять пропозицію його учасникам щодо перспективи сходження від індивідуального естетичного

досвіду до загальнолюдського, дають змогу стати культурними суб'єктами, які набувають навичок естетичного самовизначення та самореалізації у процесі художньо-педагогічної діяльності;

інтердисциплінарний, завдяки якому освітній зміст майбутніх педагогів вокалу створює концептуальний зв'язок між різними галузями знань і створює цілісну та гармонійну картину світобудови, що звучить музикою сфер у власній досконалій красі (Voichenko, Nikolai, 2020).

Серед поглядів науковців щодо вибору методологічних підходів та методичних принципів, за якими вибудовуються авторські методики вирішення окремих аспектів вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, слід виокремити думку О. Москви, яка пропонує формувати технологічну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки на засадах культурологічного, технологічного, компетентнісного і творчого наукових підходів. Викликає інтерес перелік запропонованих принципів, серед яких одотуємо загально педагогічні принципи культуровідповідності, діалогічності, аксіологічності й міждисциплінарності та конкретні методичні принципи: «єдності змістового й технологічного забезпечення вокального навчання; алгоритмічності технологічної діяльності, технологічної мобільності; творчої активності, інтегративності й варіативності, науково-технологічної творчості» (Москва 2021, с. 206).

Проблему конкретизації загальнонаукових підходів у методичні принципи здобувачі третього рівня вищої освіти вирішують неоднозначно. Певний інтерес для нашого дослідження становлять запропоновані І. Мостовою принципи формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, зокрема: 1) додержування особистісно-діяльнісного підходу у розробці змісту навчання як єдності засвоєння базових положень певного курсу і реалізації завдань педагогічної художньо-комунікативної діяльності майбутнього вчителя музики в освітньому процесі й у ході педагогічної практики завдяки запровадженню інтегративних



моделей діяльності; 2) орієнтації на творчу активність здобувачів, на їх самоактуалізацію у процесі формуванні стрижневих елементів педагогічно-виконавської майстерності, що забезпечується формуванням їхнього досвіду самостійної роботи над музичним текстом, широким упровадженням творчого музикування; 3) контекстності навчання як досягнення узгодженості змісту фахової підготовки у педагогічному ЗВО із вимогами шкільних програм тощо (Мостова, 1998).

Н. Косінська визначає такі принципи формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: *загальнодидактичні* – принципи науковості, цілісності, зв'язку навчання з життям, особистісного цілепокладання, систематичного і послідовного навчання, поєднання різних форм, методів і засобів навчання – та *специфічні* – «культурологізації та аксіологізації, єдності у розвитку вокальних умінь і акторської майстерності, рефлексивності щодо формування власної сценічно-образної культури, активності у процесі діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, принцип семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору» (Косінська, 2021, с. 93).

Вважаємо за необхідне згадати також принцип *культуровідповідності*, дотримання якого забезпечує об'єктивний зв'язок особистості із конкретною етнокультурною системою цінностей. Такий принцип репродукує простір музично-педагогічної освіти за умови наявності в ньому чинника національної самобутності та етнокультурного змісту. Різноманітність віковичних традицій численних етноспільнот як України, так і Китаю потребує від майбутніх ВВ глибоких знань та музичної ерудиції.

Принцип *полілінгвізму* націлює майбутніх викладачів вокалу на ознайомлення із значною кількістю мов, зокрема поширених у вокальному мистецтві італійської, німецької, англійської, французької, іспанської, російської й української мов, а іноді й етнічних діалектів. Нагадаємо, що орфоепічний аспект оволодіння багатомовним європейським репертуаром є

чи не найбільшою проблемою для майбутніх викладачів вокалу з Китаю (Кьон, 2018).

Принцип *цілісності* (холізму) націлено на синхронну активізацію мотиваційної, когнітивної, афективної, нейрофізіологічної та психосоматичної сфер особистості майбутніх викладачів вокалу у процесі художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Принцип *діалогу/полілогу культур* гарантує, серед інших, формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів вокалу і повагу до іномузичних культур. У цьому аспекті формування їхньої художньо-педагогічної майстерності передбачає аналіз художньої образності музичних артефактів у контексті світосприйняття певного етносу, його духовних цінностей, соціальних традицій тощо. Зокрема, художньо-педагогічна інтерпретація деяких китайських вокальних творів передбачає актуалізацію контекстних зв'язків із концептом східної філософії щодо ілюзорності буття, що виражається у певній невизначеності архітектоники, півголосній динаміці тощо. У порівняльному плані зауважимо, що українська ментальність часто густо втілюється в вокальних творах контрастною динамікою, чіткою архітектонікою форми, мелодійною виразністю, що пов'язано з емоційністю і щирістю національного характеру.

Узагальнюючи погляди вчених, опишемо підходи, які найбільш поширені в дослідженнях щодо вокального навчання. Індивідуально-особистісний підхід базується на врахуванні психофізіологічних та індивідуально-особистісних особливостей майбутнього викладача вокалу, особливо розвитку його загальних музичних і вокальних здібностей, темпераменту, емоційної, вольової та комунікаційної сфер, його мотивації, дієздатності та завзятості (Курова, 2019). Доцільними у контексті нашої роботи, як нам видається, є ініціативи щодо застосування технологічного підходу, який полягає в алгоритмізації процесу формування прийомів артикуляції, забезпеченні можливості її гнучкого та варіативного використання (Москва, 2021). Засвоєння техніки вокальної артикуляції,

заснованої на вільному володінні багатомовними орфоепічними навичками, дає змогу майбутнім викладачам вокалу досягти художньо-педагогічної майстерності під час роботи зі студентами над багатомовним репертуаром.

У нашому дослідженні, яке базується на порівнянні вокальних культур регіонів Європи та Азії, закономірним є використання порівняльного підходу, який методологічно сприяє усвідомленню специфічних стильових особливостей транснаціональних вокальних творів. У формуванні художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу безсумнівна потреба в застосуванні рефлексивного підходу, що забезпечує усвідомлення майбутніх учителів передбачуваного результату, самооцінку, самоконтроль і самокорекцію.

Оскільки художньо-педагогічна майстерність китайського викладача вокалу передбачає залучення до навчального репертуару студентів творів на мовах слов'янської та романо-германської груп (зокрема, творів італійських, українських, німецьких і російських композиторів). Ми згодні з Н. Кьон (2018) у тому, що важливими завданнями стає збагачення знань здобувачів щодо особливостей європейських вокальних шкіл, а також удосконалення фонематичного слуху, тобто формування здатності відрізнити специфіку вимови близьких за звучанням фонем, які є незвичними для сприйняття китайськими студентами.

Серед методичних принципів формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу важливе місце займає принцип естетизації навчального процесу, що дозволяє формувати художньо-почуттєву сферу особистості, викликати оціночні судження, формувати естетичні ідеали, стимулювати якісні психофізіологічні зміни, які характеризуються ускладненням, удосконаленням, насамкінець оновленням структури художньо-педагогічної майстерності, набуттям автономності власної педагогічної діяльності.

Пошуки методичних засад формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу засвідчили, що в дослідженнях

проблем фахової підготовки викладачів-музикантів використовується низка підходів, серед яких вирізняються діяльнісний, особистісний, компетентнісний, комунікативний, культурологічний, герменевтичний, технологічний тощо. Вважаємо, що у дослідженні проблеми формування художньо-педагогічної майстерності в контексті підготовки майбутнього викладача вокалу діяльнісний підхід слід доповнити комунікативним і діалогічним, оскільки для мистецтвознавства і музичної педагогіки властиво розглядати художньо-виконавську діяльність як комунікацію, а виконавську інтерпретацію музичних творів і їх сприймання реципієнтами – як художнє спілкування з музичним мистецтвом.

Отже, виокремлено комплекс загальнонаукових та методичних підходів до формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, серед яких аксіологічний, компетентнісний і акмеологічний визначено за домінуючі. Вони конкретизуються в методичних принципах, де окреме місце займають: принцип естетизації освітнього процесу, що дозволяє формувати художньо-почуттєву сферу особистості та її естетичні ідеали; принцип цілісного впливу на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери особистості здобувача; принцип методичної компетентності, за яким формується спроможність майбутнього викладача вокалу методично забезпечувати освітній процес

## **2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

Основу методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу складають наукові підходи і принципи, обґрунтовані в попередньому підрозділі, та педагогічні умови, організаційні форми і методи формування зазначеного явища.

Поняття «педагогічні умови» є досить обґрунтованим у сучасних наукових дослідженнях. Зокрема, педагогічні умови в словниковій літературі

розглядаються як обставини, від «яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник, 2005). У сфері вокальної педагогіки, наприклад, під педагогічними умовами формування сценічного іміджу викладача вокалу М. Сухолова має на увазі «сукупність початкових передумов, які забезпечують цілісність, ефективність формуванню усіх його структурних компонентів, а також результативність сценічно-виконавської та музично-педагогічної діяльності щодо удосконалення професійних рис та якостей вокаліста. й сприяють підвищенню ефективності, цілісності та одночасному сценічного іміджу» (Сухолова, 2021, с. 112).

Аналіз потрактувань поняття педагогічні умови дозволив нам долучитися до позиції І. Синевич, яка слушно зазначає, що педагогічні умови доцільно розглядати як сукупність обставин, форм, методів, засобів, спрямованих на організацію ефективної пізнавальної та практичної діяльності студентів у процесі професійної підготовки (Синевич, 2020, с. 95).

Першою умовою формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу нами визначено, таку, як: *актуалізація у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу*. Зазначена умова спрямовувалось на сфери: художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки, художньо-педагогічного змісту вокальних образів, оригінального художньо-педагогічного інтерпретування вокальних творів й орієнтувалось на комплекс внутрішніх (процесуальні, результативні, саморозвитку) мотивів здобувачів як детермінант формування їхньої художньо-педагогічної майстерності. Обґрунтування зазначеної умови потребує застосування міждисциплінарного підходу із врахуванням сучасних наукових досягнень психології, педагогіки, музичної педагогіки, з метою актуалізації позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у

сфері викладання вокалу є необхідним з'ясувати сутність явища «позитивна мотивація».

Аналіз наукових досліджень із психології дає можливість стверджувати, що проблема мотивації (лат. *motiv* – призводити до руху, штовхати) (Психол. сл., 2009) в ХХ і ХХІ століттях знаходилася і знаходиться в центрі уваги вчених та ще не знайшла цілісного й однозначного вирішення. Більшість авторів розглядають мотиваційну сферу як ієрархічну і динамічну систему, вагоме місце в якій належить смислу, меті, мотиву, потребі, інтересу.

Л. Божович, Л. Благонадьожина, доцільно зазначали, що людині, яка досягла високого рівня сформованості особистісних рис, притаманно домінування моральних мотивів, які підчиняють собі всі інші потреби і мотиви і отримують в його житті провідне значення (Божович, Благонадьожина, 1972, с. 3). Науковці ще в другій половині ХХ століття дійшли висновку, що мотиви визначають спрямованість особистості, наявність чи відсутність у людини суспільної активності та, що формуванням мотивів і потреб необхідно керувати. Тому, у музично-педагогічній освіті важливим є усвідомлення викладачами структури мотиваційної сфери кожного студента, що є основою для формування художньо-педагогічної майстерності. Л. Божович вперше було встановлено, що навчальна діяльність людини збуджується цілою системою різноманітних мотивів, що мають не однакову збуджуючу силу. Тобто, одні з них, що пов'язані із змістом навчальної діяльності є основними, а інші – з широким спілкуванням з оточуючим середовищем – другорядними. Дослідження вченої підтвердило важливість необхідності двох категорій мотивів для навчальної діяльності ().

Досліджуючи проблему мотивації особистості Є. Ільїн зазначає, що в ХХ столітті поняття мотивації лишається тісно пов'язаним з поняттям потреби і мотиву та аналізує наявні в сучасній психології теорії мотивації, як біхевіористичну, згідно якої поведінка людини розгортається за схемою «стимул-реакція», а не з позиції мотивів (); когнітивну – визнання значення

свідомості в детермінації поведінки людини (представники теорії: Дж. Аткинсон, Р. Кеттел, Д. Макклелланд, Дж. Роттер та ін); біологізаторська – мотивація використовується лише для того, щоб пояснити причини активності організму (представник Ж. Нюттен); психоаналітична – не мотиви, а психофізіологія, інстинкти визначають поведінку людини (представники: У. Джемс, З. Фрейд та ін.).

Розглядаючи різні тлумачення поняття «мотивація», Є Ільїн доходить узагальнення, що існують різні визначення явища мотивації, а саме: мотивація як сукупність мотивів (за К. Платоновим), як сукупність факторів, які підтримують і спрямовують поведінку (за Ж. Годфруа), як сукупна система процесів, що відповідають за збудження і діяльність (за В. Вілюнасом) та ін. Учений слушно зазначає, що сьогодні немає єдності в розумінні мотивації і доходить висновку, що вона (мотивація) є динамічним процесом формування мотиву (як основи вчинку). У його наукових доробках надано важливий для нашого дослідження аналіз поглядів на позитивну й негативну мотивацію, зокрема – дослідження теорії С. Рубінштейна, у якій емоційні процеси, які пов'язані у індивіда з його потребами, інтересами, установками; теорії В. Асєєва, за якою мотивація людини має двомодальну, позитивно-негативну будову. що у випадку прогнозування можливості задоволення потреби бажання виникають позитивні емоційні переживання, а у випадку планування діяльності як об'єктивно даної необхідності (в силу жорстких обставин, соціальної вимоги, обов'язку, повинності, вольового зусилля над собою) можуть виникнути негативні емоційні переживання. Відтак, вчений наголошує на одномодальності мотива, який є не тільки збудженням, а в ньому виражено і ставлення людини до того, що необхідно зробити. Отже, будова мотива і, відповідно, мотиваційний процес може супроводжуватися як позитивними, так і негативними емоційними станами, які зберігаються під час діяльності. Відповідно, для формування позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу до опанування художньо-педагогічною майстерністю викладачам необхідно викликати в процесі

освітньої діяльності саме позитивний емоційний стан. У такому контексті, за доцільної думки В. Якуніна, мотивація як ціннісно-смилова система є причиною і регулятором навчально-професійної діяльності студентів ().

У музичній педагогіці Е. Абдулін виявляє сутність мотивації через позитивне ціннісне ставлення до музичного мистецтва, що виступає у двох формах: як потреба в засвоєнні духовних цінностей музичних творів та як потреба в музичній діяльності (Абдулін, 1990, с. 16). У навчально-методичній праці «Формування мотивації учіння гри на фортепіано» І. Ростовська виявляє детермінований зв'язок позитивної мотивації з виконанням учнем соціально значущого обов'язку вчитися, з досягненням успіхів у навчанні, з встановленням хороших взаємин з іншими людьми (Ростовська, 2015). Автор виокремлює емоції, необхідні для утворення і підтримання позитивної мотивації, як-от: «позитивні емоції, зумовлені хорошими діловими стосунками учня з учителями й товаришами, відсутністю конфліктів з ними; позитивні емоції, пов'язані з усвідомленням учнем своїх можливостей в досягненні успіхів у навчанні, у подоланні труднощів при вирішенні складних завдань; позитивні емоції від ознайомлення з новим навчальним матеріалом, який привернув увагу новизною, оригінальністю, значущістю; позитивні емоції, що виникають при оволодінні учнями новими способами самостійного засвоєння знань» (Ростовська, 2016, с. 26).

На необхідності створення оптимальних психолого-педагогічних умов формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців музичного мистецтва до їхньої концертно-виконавської діяльності на основі емоційних реакцій, аналітичних можливостей у відпрацюванні твору, що забезпечує розвиток інтересу до концертування, мотивів на власне виконавство доцільно наголошують вчені І. Глазунова та Цюй Ге (Глазунова, Цюй Ге, 2021). Музична діяльність забезпечується специфічними мотивами, які мають аксіологічний контекст, розкриті у дослідженні П. Анісімов, а саме: «потреба в емоційному переживанні музики як частини життя, вищим рівнем прояву якої є емоції співпереживання; пізнавальна потреба, яка забезпечує



проникнення в художньо-естетичну природу музики й моральноестетичну сутність життєвих явищ; комунікативна потреба, яка детермінує процес спілкування учнів з музичним мистецтвом» (Анісімов, 1987).

На нероздільності емоційного-ціннісного і мотиваційного процесів у формуванні досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів наголошує М. Михаськова (Михаськова, 2020). Дослідниця слушно зазначає, що мотиви, ставлення до фахової діяльності, вчинки, ідеали є складовими змісту ціннісної характеристики як зовнішнього прояву, а складовими емоційної характеристики як внутрішнього прояву виступають «високий емоційно-вольовий тонус (оптимізм, емоційна сприйнятливість і чуйність, витримка), почуття (відчуття) особистості тощо» (Михаськова, Щоробура, 2019)

Аналіз сучасних дисертаційних дослідженнях з музичної педагогіки дав можливість з'ясувати стійкий інтерес вчених щодо позитивної мотивації в її спрямуванні до художньо-педагогічних цінностей. Так, у дисертації Л. Пастушенка доведено наявність глибокої професійної мотивації в тих студентів, які вже набули позитивного досвіду в умовах професійного поєднання творчої та педагогічної діяльності завдяки створенню спеціальних міждисциплінарних інтегративних елементів. Автор наголошує, що їм притаманні духовні мотиви, впевненість у соціальній значущості своєї професійної діяльності, стала любов до педагогічної діяльності, свідоме прагнення до активних дій у цій сфері (с. 56). На підвищення рівня професійної мотивації, доцільно зазначає дослідник, впливає саме успішний досвід музично-педагогічної роботи, який сприяє появі позитивної професійної мотивації студентів, що підтримує їхні професійні прагнення. Відтак, зростає інтелектуально-творча енергійність, упевненість у собі, творче натхнення саме в умовах позитивної внутрішньої мотивації. Ми згодні з думкою Л. Пастушенка, що позитивні мотиви активізують виникнення творчих задумів, проєктів, нових цікавих ідей стосовно майбутньої професійної діяльності, раціоналізації засобів накопичення

наукової інформації; сприяють розвитку логічності, ясності, мобільності мислення, швидкому пошуку шляхів вирішення творчих завдань (Пастушенко, 2017, с. 57).

На цінності позитивної мотивації для формування квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва зосереджує свою увагу в дисертаційному дослідженні І. Синевич, яка доречно вважає, що установку на професійну значущість творчості, яка формується від емоційно-позитивного ставлення до стійкої потреби у творчій діяльності, забезпечує саме мотивація, що детермінує поведінку і діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпечує глибокий інтерес до музично-педагогічної діяльності, стимулює до впровадження художніх цінностей в освітнє середовище закладів освіти (Синевич, 2020, с. 77)

Для активізації позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу до формування художньо-педагогічної майстерності вагомою є думка А. Скопич, розкрита у її дисертаційній роботі, що необхідно скоригувати мотивацію студента на високий рівень майстерності, якість виконавства у процесі вивчення сучасної музики, зацікавити його найкращими зразками музичного мистецтва для набуття музично-естетичного досвіду, прихильності та смаку та всебічно розвинути особистість майбутнього педагога-виконавця (Скопич, 2015, с. 57). Тож, комплекс внутрішніх (процесуальні, результативні, саморозвитку) мотивів здобувачів як детермінант формування їхньої художньо-педагогічної майстерності має бути спрямованим на становлення художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки, художньо-педагогічного змісту вокальних образів, оригінального художньо-педагогічного інтерпретування вокальних творів.

У дослідженнях присвячених професійній і фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-виконавської і вокально-педагогічної діяльності спрямовується вектор уваги на єдності мотиваційно-ціннісних процесів в опануванні компетентностями сфери вокального виконавства і вокальної педагогіки, як-от: у науковому доробку

Н. Овчаренко сформована готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності передбачає, перш за все, сформованість здатностей студентів до постановки цілей, формування особистих інтересів та духовних потреб у вокальному мистецтві та вокальній педагогіці; здатність до усвідомлення цінності вокального мистецтва, значення культурологічної й аксіологічної діяльності вчителя, стійкий інтерес до такого виду діяльності. (Овчаренко, 2016); у дисертації Н. Косинської формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, яка базується на вокально-виконавській і художній майстерності, уможливлено через наявність інтересу до трактування образної системи вокального твору з урахуванням авторського задуму; формування стійкої мотивації до виявлення смислової наповненості художніх образів вокального твору, наявність спонукальних мотивів до вдосконалення вокально-інтерпретаційних умінь щодо реалізації художнього образу через сценічний, до комунікативності, емпатії, творчої активності, розвитку артистизму,; спрямованість на виявлення емпатійності у розуміння та сценічному вираженні художніх образів вокального твору (Косинська, 2021); у дослідженні М. Сухолової щодо формування сценічного іміджу викладача вокалу у процесі професійної підготовки слушно зазначено, що формування зазначеного явища можливо при позитивній мотивації студентів до навчання з метою формування сценічного іміджу, як: прояв бажання в майбутньому займатися сценічно-виконавською вокальною діяльністю; зв'язок з мистецькими та особистісними цінностями; прояв потреб та інтересів; у мистецькій сфері та при сформованості ціннісних орієнтацій викладачів вокалу, наразі: провідними, мають бути цінності, притаманні фахівцю мистецької сфери – духовність, моральність, любов, активність, відповідальність, тощо (Сухолова, 2021, с. 107).

Кожна мистецька сфера володіє своїм комплексом цінностей, які можуть присвоюватися особистістю в процесі їх сприймання, пізнання.

Вокальній педагогіці притаманні художньо-естетичні цінності, зокрема: вокально-національні традиції, цінності яких обґрунтовано в працях – А. Кулієвої, В. Антонюк та ін.; вокальна школа (італійська, німецька, французька, російська, українська, китайська та ін.) – В. Антонюк, Дж. Лаурі-Вольпі, Б. Гнидя, О. Стахевича, та ін.; вокальні теорії звукоутворення – Л. Дмитрієва, Н. Дрожжиної, Д. Люша, В. Морозова та ін.; вокальна майстерність, «жива інтонація» й артистична досконалість – В. Ємельянова, І. Силаньєваї та ін.; вокальна методика – В. Антонюк, П. Голуб'єва, Н. Гребенюк, Я. Кушки, А. Менабені та ін.; чутливість емоційного сприймання і виконання вокальної музики – О. Єрошенко, вокально-педагогічна технологія, техніка співу – М. Гарсія, Л. Дмитрієва, Ю. Юцевича, В. Юшманова та ін. Опанування цінностями вокальної педагогіки потребує спрямування освітнього процесу на активізацію процесуальних мотивів майбутніх викладачів вокалу, їх художньо-естетичних і пізнавальних інтересів, потреб, мотивів для формування художньо-педагогічної майстерності.

Значний вплив на формування позитивної мотивації здобувачів освіти в контексті художньо-педагогічної майстерності має художньо-педагогічний зміст вокальних образів творів, які виконують студенти, досягнути який допомагають викладачі вокалу. Творча думка митця у творах мистецтва відображається за допомогою фантазії, уяви, переживань, інтуїції, вважає О. Щолокова. Науковець акцентує увагу на тому, що «результатом цього процесу стає художній образ – особливий спосіб відтворення життя, в якому переломлюється власний світ почуттів і переживань художника», а «майстерність митця виразно проявляється у здатності створювати художні образи людей і оточуючого життя» (Щолокова, 2007, с. 65). За думкою П. Якобсона виявленню художньо-образного змісту твору повинна сприяти вся організація художнього матеріалу, його композиція, характер зв'язку частин твору між собою, способи розвитку теми і сюжету» (Якобсон, 1964, с. 42).

У дослідженнях І. Силаньєвої особлива увага надається внутрішньому образу слова та взаємозв'язку його з музикою. Дослідниця розробила і обґрунтувала теорію «живої інтонації», побудованою на аналізі художньо-образного виконання видатних співаків світу. У своїй монографії «Шлях до інтонації» вона зазначає: «Внутрішній образ слова презентує себе у його внутрішньому житті: у взаємовідносинах, напрузі, взаємодії та знятті напруги у голосних та приголосних» (Силаньєва, 2009, с. 533]. Саме через слово, живу інтонацію голосу розкривається образно-смісловне навантаження вокального твору. Науковець приводить слова І. Петрова, видатного російського співака, що від поетичного слова йдуть образи, вони бачаться, малюються в уяві, тільки це надає красу слову, фразі, а акторська майстерність повинна проявлятися у слові співака, робити його яскравим, об'ємним (Силаньєва, 2009, с. 535). Доцільним, на думку вченої застосування прийомів художньої мови у роботі над образом вокального твору.

Осягнення і створення художнього образу у вокальному творі пов'язано з глибоким розумінням його художньо-педагогічного змісту, через пізнання синтезу поетичного тексту та музичної мови вокального твору, що є необхідним для вокально-педагогічного і вокально-виконавського зростання майбутніх викладачів вокалу. Оволодіння здатністю виявляти високохудожні вокальні твори для виконавської діяльності учнів у майбутній професійній діяльності на основі сформованих ціннісних орієнтацій у вокальному мистецтві, застосовувати семіотичні (музичної семантики, синтактики, прагматики) і герменевтичні знання для декодування художніх смислів вокальних творів, – все це потребує активізації у студентів пізнавальних, художньо-естетичних інтересів, мотивів, потреб та формування мистецьких ідеалів і смаку в сфері вокального мистецтва в освітньому процесі в закладі вищої музично-педагогічної освіти.

Стимулювання майбутніх викладачів вокалу до оригінального художньо-педагогічного інтерпретування вокальних творів орієнтувалось на

формування комплекс внутрішніх (процесуальні, результативні, саморозвитку) мотивів здобувачів. Створення художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору невід'ємно від здійснення його художньо-педагогічного аналізу (О. Ростовський, Г. Дідич). Сутність зазначеного виду інтерпретації вокального твору полягає у декодуванні його смислу, виявленні художнього образу, який втілено авторами музики та слів. І. Гринчук розглядає специфіку художньої інтерпретації через визнання художньої образності як діалектичної єдності відображення реальності та виразу ставлення до неї художника, виразового зображення, з «подвійним відображенням» (Гринчук, 2007, с. 29). Створення авторської художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору потребує сформованих здатностей студентів аналізувати музичний і поетичний текст вокального твору, виявляти та інтерпретувати його художньо-педагогічний зміст, визначати комплекс виконавських засобів для втілення художнього образу та творчої обдарованості особистості, яка включає комплекс здібностей: оригінальності музичного мислення, яскравості й глибини емоційно-образної сфери, чуття стилю, форми тощо. Творчість художньо-педагогічного інтерпретування як один із найвищих проявів художньо-педагогічної майстерності передбачає включення попередньо сформованого (результативного) комплексу стійкої мотивації майбутніх викладачів вокалу та народження нових мотивів творчої досконалості.

Важливим для формування позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу в ціннісному контексті вважаємо визначені Є. Ільїним психологічні фактори – «мотиватори», саме вони при поясненні основи дії і вчинку стають аргументом прийнятого рішення, і які багато авторів називають мотивами. Науковець вирізняє такі групи мотиваторів: моральний контроль (моральні принципи); власні можливості (знання, уміння, якості); переваги (схильності й інтереси); власний стан в даний момент; зовнішня ситуація; умови досягнення мети (зусилля, час); результати своїх дій, вчинків

(Ильин). У процесі мотивації багато мотиваторів лишаються знаними і такими, що усвідомлюються, а реально діючими можуть стати тільки ті, які мають особливе значення для людини, саме вони приводять до формування спонукання. Мотиватор може спонукати стійкий мотив, який як доцільно зазначає вчений, завжди дієвий, спрямований на досягнення мети. Тому викладачам вокалу важливо під час активізації зазначеного явища виявляти емоційно-ціннісну забарвленість мотивації здобувачів, спрямовувати такий процес на усвідомлення студентами значення мотиваторів та мотивів для стабілізації спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, виховання стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики, активізації прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, у цілому – для активізації мотивації майбутніх викладачів вокалу до опанування художньо-педагогічною майстерністю як необхідною професійною цінністю та використовувати задля цього доцільні методи.

Обґрунтовуючи методичний інструментарій формування позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення виконавської майстерності Н. Барсукова запропонувала комплекс методів для формування інтересу до виконавських дисциплін («Постановка голосу, «Хорове диригування», «Музичний інструмент»), який стимулював активізацію мотивів студентів до виконавської майстерності, зокрема: створювати портфоліо досягнень «Я – професіонал», творчо-особистісні завдання, ознайомлення студентів зі специфікою майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, імітаційне та рольове моделювання, створення професійних автопортретів, мозковий штурм, рольові ігри («Я – диригент», «Я – виконавець-гітарист, бандурист, баяніст»), рецензії після виступу виконавців, імітаційні ігри, психологічні вправи та інші (Барсукова, 2016). Разом з тим, у сучасній музичній педагогіці недостатньо розкрито методи активізації, стимулювання позитивної мотивації майбутніх

викладачів вокалу щодо художньо-педагогічної майстерності в аксіологічній проекції.

Тому, відповідно до першої педагогічної умови, з метою формування мотиваційно-ціннісної та художньо-почуттєвої сфери особистості викладачів вокалу, а саме: їх художньо-естетичних потреб, мотивів, інтересів; естетичних ідеалів; спроможності надавати оціночні судження, – нами пропонується комплекс взаємопов'язаних методів, які доцільно використовувати під час наступних організаційних форм освітнього процесу, як: лекції, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика. Послідовність використання методів спрямована на ускладнення естетичних переживань майбутнього викладача, формування естетичного ставлення до викладацької діяльності й освітнього середовища, усвідомлення естетичних цінностей як провідних пріоритетів власної художньо-педагогічної діяльності, що відображено в таблиці 2.1.

Отже, відповідно до першої педагогічної умови нами обґрунтовано комплекс взаємопов'язаних організаційних форм і методів навчання, спрямованих на активізацію позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу щодо формування художньо-педагогічної майстерності.

Другою педагогічною умовою нами визначено – *технологізацію художньо-образного опрацювання вокального репертуару*, що передбачає спрямування на сфери: систематизації вокального репертуару на полікультурній основі, художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, використання технічного і технологічного ресурсу художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу.

Велике значення в опануванні художньо-педагогічною майстерністю майбутніми викладачами вокалу має вибір репертуару. Виконавське зростання безпосередньо пов'язано з різноманітними репертуарними програмами. Їх змістовність, естетика, доступність сприяє ефективному розвитку студентів. Репертуар є змістом виконавської діяльності.



Перша педагогічна умова формування художньо-педагогічної  
майстерності майбутніх викладачів вокалу та відповідні їй організаційні  
форми і методи навчання

Перша педагогічна умова	Організаційні форми навчання	Методи навчання
Актуалізація у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу	Лекційні, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій	<p>Для підсилення спрямованості майбутніх викладачів вокалу на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки було використано творчі завдання і методи: дискусії; наведення на евристичний пошук, евристичні бесіди, диспут, педагогічного спостереження.</p> <p>Для педагогічний вплив на наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики, ми використовували наступні творчі завдання і методи: наведення на евристичний пошук; стимулювання якісних психофізіологічних змін особистості майбутнього викладача вокалу; мотиваційно-педагогічний полілог, мотивація до художньо-педагогічного аналізу смислу музичних образів, пошуково-мотиваційний, педагогічного спостереження.</p> <p>Для використання ресурсу дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в активізації прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності нами було застосовано наступні творчі завдання і методи: евристичні бесіди, мотивація до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, порівняльний, пояснювально-ілюстративний, педагогічного спостереження.</p>

Традиція зарубіжних вокальних шкіл базується, головним чином, на технічному удосконаленні голосу, опануванні техніки *bel canto*; традиція китайської, української, російської вокальних шкіл полягає у художньо-виразному співі, який можливий при вивченні високохудожнього репертуару, який повинен включати твори композиторів різних країн, історичних епох та

стилів та різні вокальні жанри, як: вокалізи; класичні твори вокального мистецтва; фольклорні твори і твори сучасних авторів, які надають ціннісну орієнтацію у сучасному вокальному мистецтві. Кожен жанр має свої специфічні художньо-педагогічні цінності, тому застосування різних жанрів є необхідним у плануванні репертуару.

Сучасному викладачу вокального мистецтва необхідно опанувати технологічними основами систематизації вокального репертуару за різними принципами його об'єднання, що потребує спрямованості освітнього процесу на забезпечення такого завдання. Узагальнення досвіду вокальної педагогіки з питання систематизації вокально-педагогічного репертуару сьогодні є особливо актуальним, оскільки вокально-виконавське мистецтво знаходиться в постійному русі, адже:

- у світовому освітньому просторі змінюються умови навчання співаків та викладачів вокалу, завдяки інформаційно-комп'ютерним технологіям спостерігається асиміляція вокальних принципів навчання, характерних усталеним вокальним школам;

- проходять суттєві зміни в сучасному композиторському мисленні й письмі, з'являються нові стилі, жанри вокальної музики, що потребує нового співака, зорієнтованого на сучасне вокальне виконавство в контексті полікультурного досвіду;

- здійснюється переорієнтація пріоритетів молоді в питанні манер вокального виконавства, зокрема, у кінці ХХ – початку ХХІ століття – з академічної на естрадну манеру співу;

- у науково-методичному досвіді немає прикладу усталеної систематизації вокального і вокально-педагогічного репертуару майбутніх співаків-виконавців, викладачів вокалу, який враховував би всі стилі і жанри вокальної музики відповідно до епохи, всі манери співу, типи голосів та рівень їх вокальної підготовки.

Різні види систематизації вокального і вокально-педагогічного репертуару відображено в навчально-методичній літературі із врахуванням

окремих принципів, як: систематизації за жанровим підходом (арії, романси, пісні), за типами голосів (для сопрано, меццо-сопрано, контральто, тенора, баритона, басв), за рівнем підготовки (початковий, середнього рівня підготовки, високий рівень майстерності), з урахуванням різних епох зарубіжної і вітчизняної композиторської шкіл (як: вокальна музика епохи бароко, класичні арії зарубіжних композиторів ХІХ століття, вокальні твори українських композиторів ХХ століття тощо). Однак, такі систематизовані збірки репертуару стосуються навчання співаків за академічною манерою співу. Прикладом може бути збірка Е. Милькович «Систематизований вокально-педагогічний репертуар» для високих і середніх голосів, систематизація якого здійснена з врахуванням типу голосу та принципу ускладнення вокальних і художніх завдань. Повними і більш систематизованими, вважаємо, існуючі «Хрестоматії вокально-педагогічного репертуару» для музичних училищ (для сопрано, упорядники С. Фуки, К. Фортунатова; для баритона і баса, упорядник Г. Аден тощо) для різних типів голосів, які враховують тип голосу, рівень його підготовки, а самі вокальні твори пропонуються за рівнем складності із зазначенням діапазону голосу та вокальних складнощів.

Тому, у контексті сучасності важливими є наукові доробки, які розкривають принципи систематизації естрадно-джазових вокальних творів та технології добору самого вокального репертуару за іншими манерами співу, наразі – естрадної. Так, В. Кузнецова пропонує наступні принципи добору естрадного репертуару: художня цінність та естетична значимість музичних творів; доступність для виконання; педагогічна доцільність; тематичне, жанрове та стильове різнобарв'я (Кузнецов, 2000). У дослідженні С. Гмиріної пропонується технологія добору естрадно-джазового репертуару у класі сольного співу для студентів вищого мистецького навчального закладу. Авторка зазначає, що репертуар, дібраний для кожного студента, має відповідати рівню вокально-виконавської майстерності та сприяти вокально-технічному і художньому розвитку співака, а для повноцінного

професійного розвитку в процесі фахового навчання вокальний репертуар має складатися з основних різножанрових та різностильових творів: вокаліз, народна пісня, джазовий стандарт, романс, світовий хіт та ін. (Гмиріна, 2016).

У сучасному освітньому процесі в закладі вищої музично-педагогічної освіти необхідно навчати здобувачів технологічним основам систематизувати вокальний чи вокально-педагогічний репертуар з врахуванням *принципу полілогу культури*, оскільки саме такий принцип є вимогою до системного підходу в формуванні різножанрового і різностильового репертуару на основі знань про етапи розвитку світової вокальної культури, вокальне мистецтво різних країн, специфіки зарубіжних (італійської, німецької, французької, російської та ін.) і китайської композиторської та вокальної шкіл, а також – орієнтує на пошуки мультикультурної художньої взаємодії, на поєднання китайських співочих традицій (пентатоніка, плагальність, речитативність викладення вокальної партії тощо) з надбаннями європейського вокального мистецтва, зокрема бельканто або української вокальної школи, що характеризується емоційністю, яскравістю художніх образів, мелодичністю, регістровою насиченістю.

Відтак, у дослідженні Н. Овчаренко систематизовано навчальний вокальний репертуар для майбутніх учителів музичного мистецтва освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр із врахуванням принципів різножанровості, послідовності, доступності за представленою схемою. Відмітимо, що основою такої систематизації є застосування принципу полікультурності, як-от (Овчаренко, 2014, с. 275): на першому курсі є обов'язковим виконання вокалізів, старовинних арій XVII-XVIII ст., народних пісень; на другому – вокалізів, творів зарубіжних композиторів XVIII та XIX ст. (арія, романс), народних пісень; на третьому – твори зарубіжних композиторів XX ст., твори вітчизняних композиторів XX ст., народні пісні; на четвертому – твори зарубіжних композиторів XXI ст., твори вітчизняних композиторів XXI ст., народні пісні. Такий підхід дає можливість опанувати студентам різними вокальними стилями та жанрами в контексті полікультурного підходу.

Майбутні викладачі вокалу мають бути технологічно підготовленими до систематизації вокальних творів із врахуванням зазначеного принципу, використання якого забезпечує конкурентноспроможність здобувачів на ринку праці, що передбачає опанування здобувачами технологічною майстерністю практично застосовувати знання:

- світового вокального і вокально-педагогічного репертуару відповідно до типу голосів, манери співу, рівня підготовленості співака, вікових особливостей;
- використання принципів: полікультурності, високохудожності, різножанровості, різностильовості, доступності, послідовності, системності;
- впровадження особистісно зорієнтованого підходу у систематизації вокального чи вокально-педагогічного репертуару.

Спрямованість на технологізацію художньо-образного опрацювання вокального репертуару передбачає активізацію уваги здобувачів освіти до сфери художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів. Художньо-педагогічна інтерпретація (від лат. *interpretation* – пояснення, трактування) в словниковій літературі розглядається як творче розкриття якого-небудь художнього твору, образу, зумовлених ідейно-художнім задумом та індивідуальністю артиста, режисера, музиканта та ін. (Сучасний словник іншом., 2008, с.170)

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять розвідки О. Ляшенко, яка зазначає, що художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору визначається як «динамічний, багатоплановий, цілісний педагогічний процес, в основі якого лежить спільна художньо-творча діяльність викладача і студента над музичним твором» (Ляшенко, 2001). Здійснення теоретичного аналізу проблеми художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору у естетико-філософській, мистецтвознавчій, музикознавчій і філологічній літературі, дало змогу І. Назаренко вирізнити два вагомих пласти, з яких складається художній образ мистецького твору. До першого вчений логічно відносить потрактування змісту твору у вербальній формі, в основі чого

лежить в певній культурно-історичній ситуації його прочитання, принципова багатозначність художнього образу; до другого – увесь творчий процес відтворення музичного твору за допомогою виконавських засобів на основі нотного тексту (Назаренко, 2018). Зазначений поділ стає доцільним, оскільки він відображає дії педагога та здобувача освіти як інтерпретаторів у творчому осмисленні художнього матеріалу в його виконавському і вербальному відтворенні.

Сучасним поглядом на вирішення проблеми художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів майбутніми викладачами вокалу є застосування герменевтичного підходу, його ідей та принципів, зокрема – принцип герменевтичного кола. Г. Гадамер зазначав, що усвідомлення можливостей герменевтики залежить від бачення сутності герменевтичного кола, яке полягає у взаємозгоді окремого і цілого – критерію вірного розуміння (Гадамер, 1991, с. 72). У герменевтиці підкреслюється зв'язок між традицією і сучасністю, узагальнює Ю. Шаєв, та необхідністю вірного входження у герменевтичне інтерпретаційне коло. Науковець зауважує, що є суттєво вірним входження в герменевтичне коло, а не намагатися його знищити та рухатися до універсалії смислів (Шаєв, 2009). У цьому аспекті також доцільно звернутися до наукового доробку китайського вченого Чжу Юньжуй щодо необхідності надання освітньому процесу особистої привабливості для студентів, стимуляції в них захоплення процесом пізнання художньої сутності вокального твору, його здійснення за «герменевтичним колом», тобто за засадах постійного поглиблення свого ставлення до його художньої ідеї, уточнення власних уявлень щодо засобів її відтворення в процесі виконавської та педагогічної діяльності (Чжу Юньжуй, 2021, с. 113).

Входження в герменевтичне коло дозволяє опиратися на множинність змісту взаємовідносин між інтерпретатором вокального твору та його текстом у процесі формування здатності майбутніх викладачів вокалу до художньо-педагогічної інтерпретації. Запровадження герменевтичного підходу також вимагає дотримання принципів індивідуалізації навчання та

індивідуальної презентативності майбутнього викладача вокалу та принципу технологізації процесу художньо-педагогічної інтерпретації студентами. На важливості врахування принципу технологізації звертав увагу Чжу Юньжуй. Науковець зазначає, що технологізація процесу формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу на засадах застосування інноваційно-освітніх технологій полягає в наступному (Чжу Юньжуй, 2021, с. 82): у деталізованому проектуванні завдань, музичного матеріалу, етапів і механізмів оволодіння здобувачів інноваційним змістом вокально-фахової підготовки; у визначенні очікуваних результатів особистісно-фахового й вокально-діяльнісного характеру; в алгоритмізації вокально-педагогічних та навчальних дій здобувачів освіти, спрямованих на розвиток у них здатності до пізнавальної аналітико-синтетичної, художньо-інтерпретаційної, формувально-виконавської, вокально-педагогічної та науково-методичної діяльності; у можливості моніторингу перебігу й діагностування результатів впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес; у відтворюваності пропонованих інноваційних технологій, забезпеченої розробленням відповідних методичних рекомендацій та орієнтовним навчальним матеріалом, спрямованим на сприяння застосування в широкій практиці обґрунтованих особистісно-розвивальних технологій, інформаційно-комунікативних, цифрових, дистанційних та інших технічних засобів у вокально-освітньому процесі.

Ми вважаємо, що принцип технологізації повністю реалізується в пропонованій нами комбінаторній технології художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів із врахуванням принципу методично / технологічної компетентності засобами художньо-педагогічної майстерності. Зазначена технологія поєднує зміст інтерактивної та акмеологічної технологій і дозволяє організувати освітній процес майбутніх викладачів вокалу та спрямувати на їх акмеологічне зростання у царині художньо-педагогічної майстерності. Технологія включає три взаємопов'язані етапи: перший – винайдення здобувачами адекватної художньо-педагогічної

інтерпретації образу вокального твору, другий – жанрової та стильової відповідності, третій – робота над її довершеністю, – такі етапи розкривають поетапне формування методичної / технологічної компетентності здобувачів освіти в контексті художньо-педагогічної майстерності.

Для реалізації комбінаторної технології художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів пропонується комбінація творчих завдань і методів інтерактивного та акмеологічного навчання, а саме: «Словники вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару на полікультурній основі, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія, психологічне «занурення в образ», психологічне «занурення в жанр», психологічне «занурення в стиль»; художньо-образна експлікація вокального твору, художньо-жанрова експлікація вокального твору, художньо-стильова експлікація вокального твору, аудіальне та вербальне художньо-образне анкетування; метод вербалізації емоцій, поєднаний з методом архетипової (типологічної) образної чуттєвості; артистичний художньо-образний етюд, педагогічний художньо-образний етюд, педагогічне спостереження, аудіальне та вербальне жанрове анкетування, аудіальне та вербальне стильове анкетування, артистичний вокально-жанровий етюд, педагогічний вокально-жанровий етюд, артистичний вокально-стильовий етюд, педагогічний вокально-стильовий етюд, акмеологічний тренінг, моделювання прийомів педагогічного впливу на аудиторію учнів; акмеографічний, герменевтичного кола, творчо-наукового проєкту, міні-проєктів; художньо-педагогічного аналізу, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-образного педагогічного інтерпретування вокального твору, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-стильового педагогічного інтерпретування вокального твору, паттерн-моделювання виконавських і педагогічних прийомів для цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору.



Важливе значення для вирішення проблеми формування художньо-педагогічної майстерності має те, що результатом художньо-педагогічної інтерпретації, за доцільною думкою І. Назаренка, є не тільки комплекс художніх творів мистецтв, а й сам студент, який оволодіває новітніми програмами, педагогічними технологіями, розвиває свої професійні якості (Назаренко, 2018)

Отже, у процесі здійснення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору передбачається опанування студентами специфічними технологічними вміннями застосовувати художньо-педагогічні технології, власну художньо-педагогічну творчість при здійсненні інтерпретації вокального твору, що забезпечує сходження майбутніх викладачів вокалу до вершин професійної майстерності.

Використання технічного і технологічного ресурсу художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу передбачає формування художньо-педагогічної техніки майбутніх викладачів вокалу та здатностей застосовувати художньо-педагогічні технології в професійній діяльності. Художньо-педагогічна техніка базується на володінні двома складовими – вокально-виконавською технікою та педагогічною технікою.

Згідно науково обґрунтованої думки Л. Дмитрієва, вокальна техніка це – «володіння безліччю співацьких та професійних навичок і вміння підпорядкувати їх творчій задачі» (Дмитрієв, 1968, с. 67). Вчений переконаний, що навіть найяскравіші голоси вимагають вироблення професійних вокальних навичок тому, що «техніка співу – це результат утворення численних зав'язків у мовно-руховому аналізаторі, які виникають для здійснення певного виконавського завдання» (Дмитрієв, 1968, с. 232). Д. Євтушенко слушно зазначає, що вокальна техніка є нашими мовними механізмами, пристосованими для спеціальних співацьких цілей. Для оволодіння цими механізмами застосовуються вокальні вправи або вокальний тренаж. Завдання й цілі техніки визначаються виконавством, яке завжди повинно відповідати вимогам часу (Євтушенко, 1979, с. 86).

К. Плужніков у своїй роботі визначив ефективні методи роботи над вокальною технікою, які сприяють збереженню співацького голосу. На думку дослідника, майстерність в опануванні співацьким диханням, атакою звуку, рухом гортані, штрихами роботою над голосними звуками, тощо базується на дотриманні вокальних принципів *bel canto* (Плужніков, 2004, с. 10). Основними елементами вокальної техніки є гами та арпеджіо, а також прості комбінації – мелодичні прикраси: форшлаги, групето, трелі, доцільно зазначає Д. Люш (Люш, 1988). Вокаліст повинен вміти виконувати всі ці елементи в будь-яких поєднаннях, при різних темпах, контрастній динаміці та при будь-якому ритмічному малюнку, вільно володіти кантіленою, різними штрихами та філіруванням звуку на всьому діапазоні. З іншого боку, вокально-виконавська техніка включає в себе і вміння передавати художній образ вокального твору адже відомо, що яким би віртуозним не був виступ без розуміння смислу вокального твору, дотримання стильових особливостей, застосування засобів художньої виразності виконання співаком твору не відбудеться як виконання твору мистецтва. Тому, важливим умінням у формуванні вокальної техніки майбутніх викладачів вокалу є опанування основами музичної комунікації, тобто вміннями сприймати вокальне мистецтва, декодувати смисли вокальної музики й передавати їх за допомогою вокальної техніки.

Щодо другої складової художньо-педагогічної техніки – педагогічної, то за А. Добридень, це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу» (Добридень, 2011, с. 111). Науковець вважає, що «педагогічна техніка» містить дві групи складників. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення)». Щодо другої групи, то А. Добридень пов'язує

педагогічну техніку з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навчання. Зазначимо, що вокально-виконавській техніці і педагогічній притаманно дві складові – психофізіологічна та комунікативна. Надійне оволодіння майбутніми викладачами вокально-виконавською і педагогічною технікою забезпечить формування їх художньо-педагогічної техніки як засадничої для їх вокально-педагогічної діяльності.

Важливим напрямом в опануванні художньо-педагогічною майстерністю студентами є набуття ними здатності застосовувати художньо-педагогічні технології в освітньому процесі, спрямовані на систематизацію та алгоритмізацію художньо-інтерпретаційної діяльності, які за різними напрямками розглядали (зокрема: І. Боднарук (Боднарук, 2021), Л. С. Гмиріна (Гмиріна, 2018), Лінь Янь (Лінь, 2021), Т. Лимарева (Лимарева, 2011), Л. Масол (Масол, 2015), В. Москаленко (Москаленко, 2013) та ін.). До прикладу художньо-педагогічної технології можна віднести й технологію кросстильового вокального навчання, авторами якої є Л. Семін, Д. Семін. Науковці зазначають, що зазначена технологія передбачає опрацювання всіх існуючих вокальних жанрів, стилів та спрямувань: на початку за технологією кросстильового навчання традиційно пропонується пропрацювати вправи та вокалізи (академічні та естрадно-джазові), на подальших етапах – опрацюються твори різними мовами, як-от: англійською, італійською, французькою, німецькою, іспанською та іншими (Семін, 2015). Художньо-педагогічною технологією є технологія запропонована Д. Харичевою. Вона акцентує увагу на формуванні творчої самостійності в оволодінні естрадним співом і включає такі три елементи: змістовий – базується на освітньо-виховному потенціалі естради: історія розвитку естрадного мистецтва, її художньо-стильова специфіка, системний підхід до програмно-методичного матеріалу; процесуальний – в освітньому процесі реалізуються форми, як: конкурси, індивідуальні заняття, концертні виступи тощо; методи, як-от: «занурення в образ», варіативно-виконавського показу, «копіювання»,

порівняльного аналізу вокально-естрадної інтерпретації тощо; оціночний – методи діагностики творчої самостійності (Харичева, 2007). Відмітимо, що у процесі оволодіння художньо-педагогічними технологіями майбутніми викладачами вокалу формується здатність до усвідомленої алгоритмічної діяльності, на яку і спрямовані зазначені технології.

Отже, відповідно до другої педагогічної умови, з метою технологізації художньо-образного опрацювання вокального репертуару, нами пропонується комплекс форм, взаємопов'язаних методів навчання та комбінаторна технологія, які відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Друга педагогічна умова формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу та відповідні їй організаційні форми і методи навчання

Друга педагогічна умова	Організаційні форми навчання	Комбінаторна технологія художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, яка включає творчі завдання і методи навчання
Технологізація художньо-образного опрацювання вокального репертуару	Практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.	Для спрямування майбутніх викладачів вокалу на зростання спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі пропонуються творчі завдання і методи: «Словники вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару на полікультурній основі, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія, акмеографічний, педагогічне спостереження. Для здійснення педагогічного впливу на виховання здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів пропонуються наступні творчі завдання і методи: психологічного «занурення в образ», художньо-образної експлікації вокального твору, герменевтичного кола; вербалізації емоцій, поєданого з методом архетипової (типологічної) образної чуттєвості; аудіального та вербального художньо-образного анкетування, артистичного художньо-образного етюду; педагогічного художньо-образного етюду, збагаченого художньо-педагогічним аналізом, акмеографічний, творчо-наукового проекту, міні-проектів, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-образного педагогічного інтерпретування вокального

	<p>твору, педагогічного спостереження.</p> <p>Для виховання здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів пропонуються методи і творчі завдання: психологічного «занурення в жанр», психологічного «занурення в стиль», художньо-жанрової експлікація вокального твору, художньо-стильової експлікації вокального твору, герменевтичного кола, аудіального та вербального жанрового анкетування, аудіального та вербального стильового анкетування, артистичного вокально-жанрового етюду, педагогічного вокально-жанровий етюд, збагаченого художньо-педагогічним аналізом; артистичного вокально-стильового етюду, педагогічного вокально-стильового етюду, збагаченого художньо-педагогічним аналізом; акмеографічного, творчо-наукового проекту, міні-проектів, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-стильового педагогічного інтерпретування вокального твору, педагогічне спостереження.</p> <p>Для використання ресурсу дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в актуалізації спроможності використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу було застосовано наступні творчі завдання і методи: акмеологічний тренінг, артистичний етюд, моделювання прийомів педагогічного впливу на аудиторію учнів, акмеографічний, творчо-наукового проекту, міні-проектів, паттерн-моделювання виконавських і педагогічних прийомів для цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору педагогічне спостереження</p>
--	---

Третя педагогічна умова – *стимулювання художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі* спрямовується на сфери: творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності, ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності, опори на корекційні механізми професійного зростання.

Для підвищення майстерності майбутніх викладачів вокалу у здійсненні художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів доцільним

буде застосування ідей комунікативного підходу, який надає змогу з'ясувати комунікативні зв'язки між інтерпретатором та твором музичного мистецтва. У довідковій літературі комунікація (від лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення, спілкування) тлумачиться як взаємодія способів спілкування, що дають змогу генерувати, «надсилати» та отримувати різноманітну інформацію (Сучасний словник іншом. слів, 2008). У дослідження О. Рудницької, саме через художню комунікацію з мистецтвом в процесі музичної діяльності формується здатність до музичного сприймання (Рудницька, 2002). Під час інтерпретації музичного твору проходить інтенсивне спілкування виконавця та композитора.

Доцільною є думка О. Ляшенко, що існує дві основні позиції інтерпретації – це ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, які втілені в ньому) та особлива духовна діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора в спілкуванні з мистецтвом (Ляшенко, 2001). Зростання рівня майстерності здійснення художньо-педагогічної інтерпретації майбутніми викладачами вокалу пов'язано із процесом набуття досвіду художньо-педагогічного спілкування, що виявляється в умовах наближених до вокально-педагогічної діяльності майбутнього педагога та в самостійній практичній діяльності студентів щодо створення авторської інтерпретації. Доречним для формування художньо-педагогічної майстерності в процесі створення авторської інтерпретації є моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації, яка дозволяє перевірити власну думку з враженнями слухачів.

Вагоме значення для нашого дослідження є узагальнення О. Ляшенко, що художньо-педагогічна інтерпретація це комплекс різних типів інтерпретацій (Ляшенко, 1999, с. 54 – 55): музикознавчої (занурення в культуру конкретної історичної епохи, аналіз специфіки виконавства та особливостей відтворення музичного матеріалу представниками різних виконавських шкіл, течій, стильових напрямів); художньо-образної (розкриття змістового контенту твору з використанням пояснювального

матеріалу з різних джерел, орієнтація на конкретний контингент слухачів); виконавської (узагальнення задуму композитора в художньо-суб'єктивному виконанні, удосконалення виконавських навичок та навичок виконавського самоаналізу); вербально-змістової (як засобу створення емоційної драматургічної концепції музичного твору на основі синтезу музичної думки з літературно-поетичною); візуально-асоціативної (інтерпретаційні паралелі музики та живопису, стильових, жанрових одиниць художніх творів); акторської, побудованої на основі виконавської та акторської майстерності, реалізованої у вигляді емоційно-образного оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в акті виступу перед аудиторією. Зазначимо, що комунікативний контекст пронизує всі окреслені типи інтерпретації.

На розумінні комунікативно-образної природи мистецтва і особливостей художньої комунікації з нею, слушно зауважує Мінь Шаовей. Для глибокого аналізу образного змісту музичного твору є необхідним створення функціональних зв'язків між сприйманням художнього тексту музичного твору, формуванням особистісного ставлення до нього та творенням власної виконавської інтерпретації з метою передачі художньо-образного навантаження учням (Мінь Шалвей, 2017). Тому, усвідомлення майбутніми викладачами вокалу цінності комунікативних умінь в процесі інтерпретації музичного твору надасть їм змогу підійнятися на більш високий рівень осягнення художніх смислів, розуміння тексту вокального твору, виявлення засобів виразності виконання, створення власної довершеної художньо-педагогічної інтерпретації.

Для підвищення майстерності в здійсненні художньо-педагогічної інтерпретації значний вплив має ретро- і перспективний аналіз і оцінка майбутніми викладачами вокалу результатів власної діяльності на основі художньо-педагогічної рефлексії. У дослідженні Мінь Шаовей рефлексія слушно пов'язується із механізмами саморозвитку та самовдосконалення особистості; на шляху самовдосконалення рефлексивні дії дають змогу особистості актуалізувати процеси самоорганізації, мобілізуючи власний

потенціал, інтелектуальні та духовні ресурси в умовах професійної діяльності (Мінь Шалвей, 2017, с. 30). Дослідження мистецької рефлексії дало змогу Чжан Цзінцзін дійти логічного висновку про зв'язок зазначеного явища з досягненням твору мистецтва, який дає змогу фахівцю усвідомити і зрозуміти інтонаційні аспекти музичного твору в процесі його сприймання та виконання, на основі чого він будуватиме власну художньо-виконавську інтерпретацію музичного твору (Чжан Цзінцзін, 2015). На наш погляд, ретроаналізу у процесі художньо-педагогічної рефлексії відносно створення власної інтерпретації, перевіреної сценічним виконання, сприяє критичному осмисленню її недоліків. Застосування перспективного аналізу виконання визначеного вокального твору має позитивно вплинути і на створення нового більш досконалого варіанту художньо-педагогічної інтерпретації та оцінити майбутніми викладачами вокалу результатів власної діяльності.

Здійснення художньо-педагогічної рефлексії із застосуванням ретро- і перспективного аналізу й оцінки майбутніми викладачами вокалу результатів власної діяльності є основою активізації формування особистісної акме у створенні художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Для стимулювання художньо-педагогічної саморегуляції здобувачів освіти має самокоректувальна діяльність. Особлива увага викладачів вокалу має надаватися аналізу студентами власної вокально-виконавської і вокально-педагогічної діяльності та посиленню художньо-комунікативної та художньо-рефлексивної діяльнісних функцій в процесі інтерпретації вокальних творів. Такий підхід забезпечить опору на корекційні механізми професійного зростання майбутніх викладачів вокалу і набуття вершин художньо-педагогічної майстерності.

Отже, відповідно до третьої педагогічної умови, з метою стимулювання художньо-педагогічної самореалізації, нами пропонується комплекс форм, взаємопов'язаних методів навчання, які відображено в таблиці 2.3.



Таблиця 2.3.

Третя педагогічна умова формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу та відповідні їй організаційні форми і методи навчання

Третя педагогічна умова	Організаційні форми навчання	Методи навчання
Стимулювання художньо-педагогічної самореалізації	Лекційні, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.	<p>Для спрямування майбутніх викладачів вокалу на зростання досвіду творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності пропонуються творчі <i>завдання і методи</i>: моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації, наведення на евристичний пошук довершеної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, презентація довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, аналіз власної презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, художньо-педагогічна рефлексія, педагогічне спостереження.</p> <p>Для виховання здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності пропонуються творчі <i>завдання і методи</i>: художньо-педагогічна рефлексія, акмеографічне моделювання ретроаналізу власної художньо-педагогічної майстерності, розробки акмеограми перспективної власної художньо-педагогічної діяльності, акмеологічна бесіда, акмеологічна дискусія, педагогічне спостереження.</p> <p>Для використання ресурсу дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в актуалізації здатності до корекції у процесі становлення як фахівця-майстра пропонуються наступні творчі <i>завдання і методи</i>: художньо-педагогічна рефлексія, самокорекційний тренінг, акмеологічна бесіда, акмеологічна дискусія, педагогічне спостереження.</p>

Проведене дослідження дало змогу створити модель методики формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка відображена на рис. 2.2.

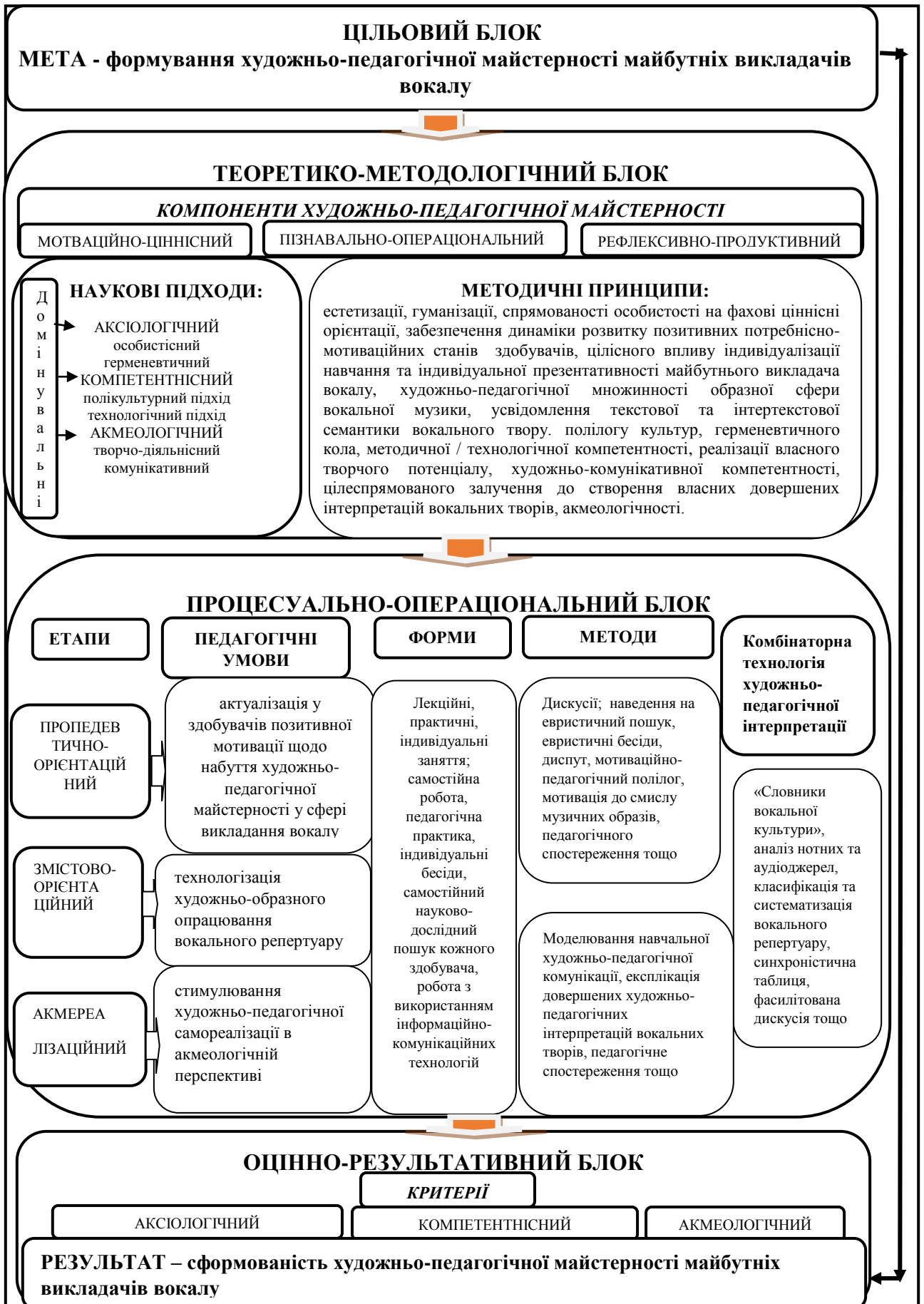


Рис. 2.1. Модель методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу

## Висновки до другого розділу

У другому розділі висвітлено методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Показано, що у формуванні художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу бажано спиратись на такі методологічні підходи: аксіологічний, що передбачає трактування естетичних цінностей як провідних пріоритетів художньо-педагогічної діяльності; інтердисциплінарний, завдяки якому у змісті підготовки майбутніх викладачів вокалу відбувається інтеграція знань із різних галузей, формуючи цілісну і гармонійну картину всесвіту; технологічний, що передбачає алгоритмізацію освітнього процесу, компаративний, що спонукає до порівняння вокальних культур європейського й азійського регіонів а на методичному рівні сприяє усвідомленню національної специфіки вокальних творів; рефлексивно-акмеологічного, що забезпечує усвідомлення майбутніми педагогами передбаченого результату, самооцінки, самоконтролю й самокорекції: герменевтичного, якого потребує декодування аксіологічних орієнтирів, закодованих у художніх артефактах, тощо. Окремий наголос слід зробити на компетентнісному підході, який сьогодні завойовує передові позиції в міжнародному освітньому просторі.

Схарактеризовано комплексний вплив загальнонаукових підходів на формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. У межах герменевтичного, аксіологічного, особистісного та комунікативного підходів відбувається художньо-педагогічна інтерпретація вокальних творів, яка спрямована на розуміння і тлумачення вокальних творів, усвідомлення ними аксіологічних орієнтирів, активізацію творчого мислення та розвиток чуттєвої, емоційної сфери особистості, а також здатності до співпереживання та спілкування з художніми образами вокальних творів. Творчо-діяльнісний підхід слід доповнити комунікативним, діалогічним і полікультурним, оскільки художньо-виконавська діяльність є комунікацією і діалоговою взаємодією з творами

мистецтва і реципієнтами – представниками різних культур. Взаємозв'язок культурологічного, діяльнісного і акмеологічного підходів забезпечує культуровідповідність художньо-педагогічного освітнього процесу і надає його учасникам можливість ставати суб'єктами культури, набувати здатності до естетичного самовизначення і самореалізації. Виокремлено домінуючі загальнонаукові підходи аксіологічний, компетентнісний і акмеологічний, які конкретизуються в методичних принципах.

Визначено низку загальнонаукових та методичних підходів до формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, серед яких домінуючими визначено аксіологічний, компетентнісний і акмеологічний. Вони конкретизуються в низці методичних принципів, як от: принцип полілінгвізму, що спрямовує МВВ на ознайомлення із значною кількістю мов, зокрема розповсюджених у вокальному мистецтві; принцип цілісності (холізму), що синхронізує активізацію мотиваційної, когнітивної, афективної, нейрофізіологічної та психо-соматичної сфер особистості майбутніх викладачів вокалу; принцип полілогу культур, що забезпечує формування комунікативної компетентності і повагу до іномузичних культур тощо. Серед обраних принципів провідними визначено: принцип естетизації освітнього процесу, що дозволяє формувати художньо-почуттєву сферу особистості та її естетичні ідеали; принцип цілісного впливу на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери особистості здобувача; принцип методичної компетентності, за яким формується спроможність майбутнього викладача вокалу методично забезпечувати освітній процес.

Розроблено модель методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Вона презентує всі елементи розробленої методики, які знаходяться в системному взаємозв'язку і концентруються в чотирьох блоках (цільовий, теоретико-методологічний, процесуально-операціональний, оцінно-результативний блоки).

Цільовий блок – розкриває мету методики – формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Теоретико-методологічний блок – експонує компоненти художньо-педагогічної майстерності (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-операціональний, рефлексивно-продуктивний), наукові підходи (домінувальні – аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний, та допоміжні (особистісний, герменевтичний, полікультурний, технологічний, творчо-діяльнісний тощо), а також, відповідні обраним науковим підходам методичні принципи (естетизації, гуманізації, спрямованості особистості на фахові ціннісні орієнтації, забезпечення динаміки розвитку позитивних потребнісно-мотиваційних станів здобувачів, цілісного впливу індивідуалізації навчання та індивідуальної презентативності майбутнього викладача вокалу, художньо-педагогічної множинності образної сфери вокальної музики, усвідомлення текстової та інтертекстової семантики вокального твору. полілогу культур, герменевтичного кола, методичної / технологічної компетентності, реалізації власного творчого потенціалу, художньо-комунікативної компетентності, цілеспрямованого залучення до створення власних довершених інтерпретацій вокальних творів, акмеологічності).

Процесуально-операціональний блок – відображає етапи впровадження методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (пропедевтично-орієнтаційний, змістово-орієнтаційний, акмереалізаційний); педагогічні умови формування досліджуваного феномену (актуалізація у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу, технологізація художньо-образного опрацювання вокального репертуару, стимулювання художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі); організаційні форми навчання (лекційні, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій); методи, відповідні першій педагогічній умові (дискусії, наведення на евристичний пошук, евристичні бесіди, диспут, мотиваційно-педагогічний полілог, мотивація до смислу музичних образів,

педагогічного спостереження тощо); методи, які відповідні другій педагогічній умові (комбінаторна технологія художньо-педагогічної інтерпретації включає цілокшталт методів – «Словники вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія тощо); методи, які відповідні третій педагогічній умові аналогічні попереднім, проте використовуються креативно, з метою актуалізації творчого потенціалу у виконавсько-дидактичному, методично-технологічному та художньо-інтерпретаційному процесі.

Оцінно-результативний блок – включає критерії виявлення рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний) та відображає результат – сформованість художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Таким чином, у процесі розробки методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу визначено й обґрунтовано комплекс детермінованих педагогічних умов формування досліджуваного феномену, а саме: актуалізація у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу, технологізація художньо-образного опрацювання вокального репертуару, стимулювання художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі. Наголосимо, що методи групувались відповідно педагогічним умовам і критеріям, за якими оцінювались результати реалізації кожної з умов. Відповідно до першої і третьої педагогічної умови відібрано методи навчання аксіологічного й акмеологічного спрямування, до другої умови - комбінаторну технологію художньо-педагогічної інтерпретації, що включає методи, націлені на формування художньо-педагогічних компетентностей. Встановлено, що запропоновані педагогічні умови мають бути реалізовані в процесі наскрізних організаційних форм навчання.

### РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

#### 3.1. Діагностичний інструментарій перевірки ефективності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу

З метою визначення сучасного стану сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу та на основі теоретичних положень порушеної проблеми, викладених у першому та другому розділах дисертації, упродовж першого семестру 2018-2019 н.р. було здійснено *констатувальний* експеримент на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

До експерименту було залучено 76 здобувачів освітніх рівнів «бакалавр», «магістр», 6 викладачів. Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи став підґрунтям для проведення формувального та контрольного етапів. Упродовж даного етапу нами було обрано експериментальні заклади освіти; визначено критерії, показники та рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу; теоретично розроблено етапи експерименту, його діагностичні методики та проведено перший контрольний зріз. Мету та зміст етапів експериментальної роботи відображено в таблиці 1 (Додаток А).

Перед основним етапом констатувального експерименту було проведено *попереднє* дослідження, яке спрямовувалося на з'ясування низки питань, а саме: спрямованість циклу освітніх компонентів вокальної підготовки до формування художньо-педагогічної майстерності, думки викладачів про оптимізацію вокальної підготовки студентів протягом навчання в закладі вищої освіти, роздуми студентів про рівень художньо-

педагогічної майстерності здобувачів-вокалістів у процесі створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів на заняттях із дисциплін освітніх ступенів бакалавра («Історія української музики», «Історія еволюції художніх стилів зарубіжної музики», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Вокал», «Методика розвитку дитячого голосу», «Методика і практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями», «Навчальна (ознайомлювальна) практика», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (I-IV класи)», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (V-IX класи)») і магістра («Герменевтичний практикум з музичного мистецтва», «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій», «Історія виконавства», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти»); а також найбільш типові недоліки підготовки майбутніх викладачів вокалу до формування художньо-педагогічної майстерності.

Розмірковуючи про сформованість художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, необхідно наголосити на змісті феномену художньо-педагогічної майстерності, який охоплює художньо-педагогічну спрямованість особистості майбутнього викладача вокалу, знання з психолого-педагогічних та фахових вокальних дисциплін, комплекс умінь і навичок художньо-педагогічної вокальної діяльності й передбачає наявність рис особистості, відповідних її педагогічній майстерності. В освітньому процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу виявляється взаємодія художньо-творчого потенціалу здобувачів та їх виконавсько-педагогічного досвіду, які зливаються у змісті художньо-педагогічної



майстерності здобувачів, конкретизуються у процесі художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Майбутні викладачі вокалу набувають здатностей створювати власні художньо-педагогічні інтерпретації, типологізувати художні вокальні образи, здійснювати педагогічне керівництво формуванням навичок трансляції образно-драматургічного архетипу вокального твору до виконавської та перцептивної практики учнів закладів спеціалізованої музичної освіти. Якість формування художньо-педагогічної майстерності опирається на успішність упровадження відповідної методики, впровадження довершеної вокально-педагогічної техніки, якісної вербалізації виконавських завдань.

Під час попереднього дослідження ми використали комплекс різноманітних емпіричних методів, як-от: бесіди, педагогічне спостереження, анкетування студентів «бакалаврату» та «магістратури» експериментальних закладів вищої освіти, які було обрано для даного дослідження, а також бесіди із членами експертної групи, до якої нами було залучено досвідчених педагогів ЗВО, які викладають зазначені освітні компоненти навчального плану підготовки викладачів вокалу. Усього 76 респондентів взяли участь в опитуванні. Результати опитування та їх аналіз подано в Додатку Б. Після отриманих даних ми дійшли висновку, що результати спостереження, бесід та анкетування дали подібні дані, що уможливило виявлення основних типових недоліків та класифікацію здобувачів щодо наявного рівня вокально-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вокалу в контексті компонентної структури художньо-педагогічної майстерності.

На *основному етапі* констатувального експерименту було розроблено критерії, показники та рівні для оцінювання стану сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. У процесі розробки критеріальної структури явища ми орієнтувалися на компонентну структуру досліджуваного феномену та на результати попереднього етапу експерименту. З огляду на те, що критерії виражають вищий рівень розвитку феномену, що досліджується, і є ідеальним зразком для порівняння з його

реальним станом, за допомогою аксіологічного, компетентнісного й акмеологічного критеріїв ми зможемо встановити ступінь відповідності наявного рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Для розробки критеріїв, показників та рівнів формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу ми звернулися до поширеного розуміння цих понять у науковому дискурсі. Зокрема, під поняттям критерію (С. Гончаренко, І. Зимняя, З. Курлянд, Лі Цзяці, Лю Цзя та ін.) як складової експериментальних педагогічних досліджень розуміють індикатор оцінювання, достатню умову його прояву, ознаку теоретичної моделі явища, що досліджується, та методів розрахунку наукової гіпотези тощо. У нашому дослідженні ми розуміємо критерії як ознаки, на основі яких проводиться оцінка змін, які відбуваються у процесі формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Показники, як складові критерію, охоплюють характеристики найважливіших аспектів кожного критерію, які виявляються на основі взаємин цілого та його елементів. За проявом показників засвідчується сформованість художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу; виявляється її основний зміст, що дозволяє визначити наявну якість підготовки майбутніх фахівців. Отже, розробка системи показників сприяє оцінюванню рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Поняттям рівня в педагогічних дослідженнях позначають міру якості, яку особистість досягає в освіті та професійному становленні. У педагогічному дослідженні рівні пов'язують із виявленням системи показників феномену, що досліджується. Оцінка сформованості художньо-педагогічної майстерності в майбутніх викладачів вокалу повинна здійснюватися за основними функціями феномену художньо-педагогічної майстерності та їх екстраполяції до освітнього процесу здобувачів-бакалаврів та магістрів. Комплекс таких функцій (аксіологічна, культурологічна,

*розвивальна; акмеологічна, комунікативна; методичної самореалізації, рефлексивна*) ми систематизуємо відповідно до компонентів феномену художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, а саме: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-операціонального, рефлексивно-продуктивного.

На основі аналізу міждисциплінарної наукової літератури з порушеної проблеми та досвіду практичної художньо-педагогічної діяльності здобувачів, згідно зі структурою художньо-педагогічної майстерності в майбутніх викладачів вокалу нами було виділено мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний та рефлексивно-результативний критерії (табл. 3.1), які уможливають визначення рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

*Таблиця 3.1*

Критерії сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу

<b>Компоненти художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу</b>	<b>Критерії сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу</b>
мотиваційно-ціннісний	аксіологічний
пізнавально-операціональний	компетентнісний
рефлексивно-продуктивний	акмеологічний

Перший компонент у нашому дослідженні отримав назву «мотиваційно-ціннісний». Для його оцінювання було обрано *аксіологічний критерій*, який дозволив визначити внутрішні мотиви власної художньо-педагогічної майстерності, спрямованість особистості майбутнього викладача до художньо-педагогічних цінностей вокальної педагогіки. Передбачалося, що розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту художньо-педагогічної майстерності потребує орієнтації в цінностях вокальної педагогіки, ціннісно-вибіркового ставлення до художньо-педагогічного змісту вокальних образів, досвіду

художньо-педагогічної інтерпретаційної діяльності викладача-вокаліста, тобто наскільки сформована мотиваційно-ціннісна сфера особистості, її художньо-педагогічні компетентності та наскільки близька її спроможність діяти творчо й реалізовувати себе у процесі самостановлення як фахівця-майстра на шляху до акмеологічних висот.

Показниками даного критерію визначено:

- спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки;
- наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики;
- наявність прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності.

За допомогою означених показників відбувалося оцінювання таких складників художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу: гуманістична спрямованість педагогічних дій майбутнього викладача-вокаліста; навички виконання творчих завдань із художньо-педагогічного втілення різних вокальних образів; уміння створювати художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів на основі алгоритмізації інтерпретаційного досвіду. Показники даного критерію оцінювалися за допомогою комплексу методів і засобів діагностики: анкетування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка, діагностичні методики, творчі завдання, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Другий компонент у дослідженні був визначений як «пізнавально-операціональний». Для його оцінювання ми обрали *компетентнісний критерій*, який дозволив визначити компетентнісний зміст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, а саме, їх художньо-педагогічної компетентності. Передбачалося, що розвиток пізнавально-операціонального компонента потребує обізнаності у

вокальному репертуарі, навичок художньо-образної та жанрово-стильової інтелектуальної діяльності, методичної компетентності майбутнього викладача-вокаліста.

Даний критерій визначався показниками:

- спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі;
- здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів;
- спроможність використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу.

Зазначені показники оцінювали такі складники художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу: навички добору вокального репертуару на основі здобутого досвіду художньо-педагогічної інтерпретації; уміння аналізу й розуміння образного та жанрово-стильового змісту вокального твору як основи його художньо-педагогічної інтерпретації; готовність здійснювати полісуб'єктну фахову взаємодію з метою створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Для оцінки зазначених показників було застосовано такі методи: анкетування, презентація художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, творчі завдання з виявлення художньо-образного та жанрово-стильового змісту вокальних творів, спостереження, експертна оцінка, самооцінка, творчо-педагогічні завдання з оволодіння методами та прийомами художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Третій компонент у нашому дослідженні мав назву «рефлексивно-продуктивний». Для його оцінювання було обрано *акмеологічний критерій*, який дозволив визначити в майбутніх викладачів вокалу рівень зростання до вершин професіоналізму власних можливостей втілення художньо-виконавських інтерпретацій вокальних творів у квазіпедагогічній діяльності. Передбачалося, що розвиток рефлексивно-продуктивного компоненту

потребує досвіду реалізації власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, аналізу й самокорекції власної художньо-педагогічної діяльності у процесі творчого-професійного зростання.

Показниками означеного критерію визначено:

- здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності;
- здатність до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності;
- здатність до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра.

Зазначені показники оцінювали такі складники художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу: вміння втілення власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів; навички оцінки власної художньо-педагогічної майстерності; самокорекційні вміння вдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності. Для оцінки зазначених показників були застосовані методи: анкетування та самооцінювання, спостереження, самозвіти, творчо-комунікативні завдання, творчо-інтерпретаційні завдання, самокорекційні завдання, експертне оцінювання, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Наочно критеріальний апарат дослідження представлено в таблиці 2 (Додаток В).

Методичне забезпечення констатувального експерименту визначила шкала оцінювання, розроблена за діагностичними методиками, на основі якої нами було встановлено три рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу: початковий – незадовільний, репродуктивний, середній – достатній, продуктивний, вищий – творчий, корекційний рівень.

**Початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень** сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів

вокалу характеризується невизначеністю орієнтації в цінностях вокальної педагогіки, відсутністю ціннісно-вибіркового ставлення до художньо-педагогічного змісту вокальних образів, відсутністю досвіду художньо-педагогічної інтерпретаційної діяльності викладача-вокаліста. Для початкового рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу характерний низький ступінь спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки. Такий рівень вирізняється відсутністю потреби у розумінні художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики. Здобувачі не прагнуть створювати оригінальні художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів.

У здобувачів початкового рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності відсутня обізнаність у вокальному репертуарі, несформовані навички художньо-образної та жанрово-стильової інтелектуальної діяльності, не виявляється спроможність використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. Такому рівню притаманна незначна міра спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі. Здобувачі не спроможні виявляти художньо-образний зміст та жанрово-стильові особливості вокального твору задля продукування його художньо-педагогічної інтерпретації. Вони не готові творчо впроваджувати в освітній процес методику створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів.

Майбутнім викладачам вокалу початкового рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності притаманний низький рівень усвідомлення власних можливостей втілення художньо-виконавських інтерпретацій вокальних творів у педагогічній діяльності. Такі здобувачі не здатні до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності, ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності, самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра.

**Середній (достатній, продуктивний) рівень** сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу характеризується наявністю в необхідному обсязі внутрішньої мотивації до розвитку власної художньо-педагогічної майстерності, спрямованістю особистості майбутнього викладача до художньо-педагогічних цінностей вокальної педагогіки. Художньо-педагогічна діяльність здобувачів цього рівня визначається спорадичністю спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки. Під час виконання творчих завдань здобувачами цього рівня епізодично виявляється потреба в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики. Ситуативно здобувачі прагнуть до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності.

Майбутнім викладачам вокалу середнього рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності притаманна обмеженість вияву художньо-педагогічної компетентності, неглибоке знання вокального репертуару, епізодична демонстрація навичок художньо-образної та жанрово-стильової інтелектуальної діяльності, методичної освіченості майбутнього викладача-вокаліста. Такі здобувачі здатні систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі, однак не орієнтовані на еталонні художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів. В цілому здобувачі середнього рівня спроможні виявляти художньо-образний зміст та жанрово-стильові особливості вокального твору, однак не завжди виявляють уміння їх продукування до художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Демонструється готовність до творчого впровадження в освітній процес методики художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, однак не підкріплена технічним і технологічним ресурсом художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу.

У здобувачів середнього рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності спостерігається певна обмеженість реалізації власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, часткова досвідченість у



діяльності аналізу й самокорекції власної художньо-педагогічної діяльності у процесі творчого-професійного зростання до вершин майстерності. Здобувачі цього рівня епізодично демонструють уміння втілення власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів. У них несформовані навички оцінки власної художньо-педагогічної майстерності. Самокорекційні вміння самовдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності виявляються не завжди доцільно.

**Вищий (творчий, корекційний) рівень** сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу характеризується гуманістичною спрямованістю їх педагогічних дій, сформованістю навичок виконання творчих завдань із художньо-педагогічного втілення розмаїтої вокальної художньо-образної сфери; вмінь розробляти інтерпретації вокальних творів на основі художньо-педагогічного досвіду та втілювати їх у професійну діяльність. Стабільно та яскраво виявляється високий ступінь спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки. Здобувачам притаманна потреба в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики різних композиторів, епох, стилів. Якість вокальної підготовки визначається прагненням до створення оригінальної інтерпретації вокальних творів, що вивчаються, засобами художньо-педагогічної майстерності.

У здобувачів вищого рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності спостерігається свобода вияву доцільних умінь і навичок, зокрема, добору вокального репертуару на полікультурній основі, аналізу й інтерпретації образного та жанрово-стильового змісту вокального, готовності здійснювати полісуб'єктну фахову взаємодію з метою створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Майбутні викладачі вокалу виявляють спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі. Вони здатні до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів. Ці здобувачі демонструють спроможність використовувати

технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу.

Сформованість вищого рівня художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу характеризується їх усвідомленням власних можливостей для втілення художньо-виконавських інтерпретацій вокальних творів у педагогічній діяльності, яке виявляється на основі комплексу вмінь і навичок. Визначальною ознакою цього рівня є вияв здобувачами вмінь аналізувати, контролювати, оцінювати й коригувати власні художньо-педагогічні дії. Майбутні викладачі вокалу здатні до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності. З точки зору еталону художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу вони ефективно здійснюють ретро- і перспективний аналіз і оцінку результатів власної художньо-педагогічної діяльності, а у процесі її вдосконалення коригують стан свого становлення як фахівця-майстра.

На *основному етапі* констатувального експерименту були задіяні здобувачі освітнього рівня «магістр» спеціальностей 025 «Музичне мистецтво», 014 «Середня освіта. Музичне мистецтво». Усього в експерименті брали участь 76 осіб. Дослідження проводилося під час практичних занять та самостійної роботи з освітніх компонентів: «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва», «Курс виконавської майстерності», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти», «Історія виконавства», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій». У процесі експерименту було визначено експертну групу з викладачів Державного закладу «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», які мають досвід роботи в закладі вищої освіти не менше десяти років і забезпечують якісний та ефективний освітній процес, володіють потужним науково-методичним потенціалом.

У ході проведення констатувального експерименту було виокремлено та здійснено моніторинг ступеня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу у здобувачів досліджуваних груп (комплексний аналіз результатів); відстежувалося формування в майбутніх викладачів вокалу компонентів художньо-педагогічної майстерності (рівневий аналіз); виявлялись і зіставлялись рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності магістрантів експериментальних і контрольних груп в умовах констатувального та контрольного етапів дослідження (порівняльний аналіз).

Методичну карту констатувального експерименту подано в Таблиці 3 (Додаток В). Розглянемо використання діагностичних методик, які було обрано й розроблено для того, щоб провести основний етап констатувального експерименту, здійснимо аналіз його результатів, урахувавши подані вище критерії та показники досліджуваного феномену.

За допомогою комплексу конкретних методів і діагностичних методик нами визначено на даному етапі експерименту вихідний рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за *мотиваційно-ціннісним критерієм*. Для цього нами було використано оцінку незалежних експертів і педагогічне спостереження; проведено діагностику на заняттях з освітніх компонентів «Курс виконавської майстерності», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у

зкладах вищої освіти», зокрема: тест «Спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки» (модифікація тесту Н. Овчаренко), опитувальник для визначення наявності потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики (модифікація опитувальника Н. Овчаренко), діагностична карта № 1 для самооцінювання ступеня прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності (модифікація методики Н. Овчаренко) та творчо-діагностичне завдання, щоб визначити рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу «Заняття з вокалу як мотиваційний процес» (Додаток Г). Вважаємо, що аксіологічний критерій уможлиблює визначення внутрішніх мотивів власної художньо-педагогічної майстерності, спрямованість особистості майбутнього викладача до художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки.

Для діагностики ступеня спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки нами було проведено тестування «Спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки» (модифікація тесту Н. Овчаренко), який допоміг виявити гуманістичну спрямованість педагогічних дій майбутнього викладача-вокаліста та його зацікавленість цінностями вокальної педагогіки. Зміст завдання й аналіз результатів наведено в Додатку Г. На тестуванні з'ясувалися питання: зв'язку гуманістичної позиції викладача вокалу з його педагогічною майстерністю, самореалізації викладача вокалу, виховання творчої особистості мистецтвом співу, емоційності співацького звуку, принципів вокальної педагогіки, методів навчання співу, специфіки української (італійської, китайської) вимови у співі, втілення цілісності художнього образу, сценічного хвилювання, вокальної роботи з учнями та ін.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до

використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на фахово-орієнтований аксіологічний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Для діагностики наявності потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики було проведено однойменний опитувальник (модифікація опитувальника Н. Овчаренко), яке проводилося на заняттях з ОК «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва, «Курс виконавської майстерності», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування», що допомогло з'ясувати сформованість навичок виконання творчих завдань із художньо-педагогічного втілення різних вокальних образів. Зміст завдання й аналіз результатів наведено в Додатку Г. Зокрема, з'ясовувалися питання: потреби розуміти художньо-педагогічний зміст образної сфери вокальної музики, інтересу до вивчення різних образних сфер камерної вокальної музики, потреби у вербалізації Вашого емоційно-естетичного переживання образу вокального твору, пізнанні педагогічного ресурсу образної сфери вокальної музики для майбутньої професійної діяльності, зростанні обсягу пізнання художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики, удосконалення виконавської вокальної техніки з метою отримання досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики, пізнання історико-культурного контексту для отримання досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики та ін.

Отримані дані свідчить про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на образно-змістовий мотиваційно-ціннісний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Для діагностики наявності прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності нами було

проведено діагностику за однойменною діагностичною картою № 1 (модифікація методики Н. Овчаренко) на експериментальних освітніх компонентах навчального плану («Курс виконавської майстерності», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування»), що дозволило виявити сформованість потреби створювати художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів на основі інтерпретаційного досвіду. Зміст завдання й аналіз результатів наведено в Додатку Г. Самооцінювалися такі навички: бажання інтерпретувати художні образи з опорою на сформовану вокально-виконавську техніку, прагнення усвідомити алгоритм художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, прагнення вдосконалення процесу створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, прагнення застосовувати в педагогічній діяльності акторські, вокальні й герменевтичні вміння, прагнення до зразкового декодування зовнішнього та внутрішнього плану твору, прагнення до адекватної історико-культурної реконструкції художнього задуму композитора, прагнення до оволодіння художньо-образною сферою вокального мистецтва різних країн на основі довершеної вокально-артикуляційної та педагогічної техніки та ін.

Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на образно-змістовий мотиваційно-ціннісний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Діагностика стану сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за першим критерієм здійснювалася за допомогою творчо-діагностичного завдання з метою визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу «Заняття з вокалу як мотиваційний процес» на освітніх компонентах: «Теорія і методика

викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти». Аналіз результатів оцінювання експертами наведений у Додатку Г. Результати його виконання свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на аксіологічний критерій формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників аксіологічного критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 4 (Додаток Г). Викладені результати доводять, що гуманістична спрямованість педагогічних дій майбутнього викладача-вокаліста; навички виконання творчих завдань із художньо-педагогічного втілення різних вокальних образів композиторів різних країн; уміння створювати художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів на основі інтерпретаційного досвіду переважно знаходяться на початковому (незадовільному, репродуктивному) – 53,8 % респондентів і середньому (достатньому, продуктивному) – 39,48 % респондентів рівнях.

Вихідний рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за *компетентнісним критерієм* на цьому етапі констатувального експерименту був визначений нами за допомогою комплексу методів і діагностичних методик. Було застосовано педагогічне спостереження, оцінку незалежних експертів, самооцінювання, співбесіди, презентації художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів; здійснювалися діагностики на заняттях з освітніх компонентів «Курс виконавської майстерності» (за обраним фахом), «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування (за обраним фахом)», «Теорія і методика викладання музичних

дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», зокрема: опитувальник для визначення міри здатності до систематизації вокального репертуару на полікультурній основі (модифікація методики Н. Овчаренко), систематизована шкала оцінки та самооцінки спроможності майбутніх викладачів вокалу виявляти художньо-образний зміст і жанрово-стильові особливості вокального твору задля продукування його художньо-педагогічної інтерпретації (емоційно-слухове сприйняття нотного тексту та прослуховування твору), тест «Здатність творчо впроваджувати в освітній процес методику створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів», творчий тест для визначення стану пізнавально-операціонального компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. На нашу думку, компетентнісний критерій дозволяє визначити фаховий зміст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, а саме, їх художньо-педагогічної компетентності.

Для вимірювання для визначення міри здатності до систематизації вокального репертуару на полікультурній основі нами було запропоновано однойменний опитувальник (модифікація методики Н. Овчаренко), який допоміг нам з'ясувати сформованість навичок добору вокального репертуару композиторів різних країн на основі наявного досвіду художньо-педагогічної майстерності. Вимірювання проводилося на поточних і контрольних заняттях з ОК: «Курс виконавської майстерності», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти». Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Д. З'ясовувалися питання досвіду здобувачів: систематизації вокального репертуару тематичного принципу відображення смислу художнього образу твору в його художньо-педагогічній інтерпретації (портрет героя, стан душі, пейзаж тощо), інтересу до пошуку вокальних



творів композиторів різних країн із тематично схожими художніми образами та структурування цих творів по групах за рівнями вдосконалення виконавської техніки учнів ПСМНЗ та студентів ЗВО, розвитку навичок образної аналогізації вокального репертуару різних країн, зокрема України та Китаю; подібності типів художніх образів вокальних творів для аналогізації виконавських методів і прийомів для їх утілення, розвитку вмінь створення педагогічного наративу для адекватного розкриття смислу художнього образу вокального твору та ін.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на репертуарно-класифікаційний пізнавально-операціональний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Для діагностики здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів було застосовано однойменну систематизовану шкалу оцінки й самооцінки спроможності майбутніх викладачів вокалу виявляти художньо-образний зміст та жанрово-стильові особливості вокального твору задля продукування його художньо-педагогічної інтерпретації у формах емоційно-слухового сприйняття нотного тексту та прослуховування твору. Наводимо зміст шкали й аналіз результатів діагностики експертами-викладачами в Додатку Д.

Було опрацьовано наявність у здобувачів таких навичок: тематичної та емоційної ідентифікації та типологізації вокальних образів, вербальної характеристики систем засобів виразності для їх композиторського втілення, адекватної інтерпретації вокальних образів, виявлення авторської сюжетної інтерпретації вокального твору; визначати жанровий канон у вокальному творі в історико-культурному контексті як детермінанту художнього образу, визначати інтонаційну модель твору як вияв жанрового канону; аналізу

організації звукового матеріалу мови, фактури, тематичних структур як стильових ознак твору; вербального розкриття змісту художнього образу вокального твору під час аналізу композиторського тексту та його виконавських інтерпретацій, відбору виконавського комплексу вокального твору (артикуляція, динаміка, темпо-ритм, темброво-регістрове нюансування) та обґрунтування доцільних методів вокальної педагогіки для його втілення та ін.

Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на інтерпретаційно-продуктивний пізнавально-операціональний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Для визначення спроможності використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу було проведено однойменне тестування «Здатність творчо впроваджувати в освітній процес методику створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів». Завдання та аналіз результатів експертної оцінки наведені в Додатку Д. У процесі тестування було з'ясовано такі питання: впровадження методики створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО, умінь перебувати на занятті в ролі вербального інтерпретатора, впливу впровадження методики створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО, спрямованості створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітньому процесі, труднощів упровадження методики створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітній процес.

Виконання тестів дозволило виявити, що майбутні викладачі вокалу мають недостатню сформованість художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і

прийомів стимулювання педагогічного впливу на методично-діяльнісний пізнавально-операціональний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Діагностика стану сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за другим критерієм здійснювалася за допомогою творчого тесту з метою визначення стану компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, яке охоплювало всі показники даного критерію (Додаток Г). Здобувачам необхідно було прослухати вокальні твори, ознайомитися з партитурою та визначити основні жанрово-стильові риси творів; а також запропонувати педагогічні стратегії роботи над творами у вокальному класі, висвітлюючи такі елементи цих стратегій: педагогічний наратив для розкриття художнього образу, методи вокально-виконавської техніки, роботи над диханням, досягнення стильової автентичності у вокальному виконанні поетичного тексту. Твори для тенора у супроводі фортепіано, рекомендовані для опрацювання: Арія Надіра з опери «Шукачі перлів» Ж. Бізе, «L'Ultima Canzone» («Остання серенада») Ф. Тості, «Скажіть, девушки» Р. Фальво на сл. Е. Фуско (російський текст М. Улицького).

Аналіз результатів його виконання свідчить про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на компетентнісний критерій формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників компетентнісного критерію на констатувальному етапі експерименту відображено в таблиці 5 (Додаток Д). Викладені результати доводять, що міра спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі, здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, спроможності використовувати технічний і технологічний ресурс

художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу сформовані в основному на початковому (незадовільному, репродуктивному) – 56,59 % респондентів і середньому (достатньому, продуктивному) – 36,84 % респондентів рівнях.

Вихідний рівень підготовленості сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за третім, *акмеологічним, критерієм* на констатувальному етапі експерименту визначався нами за допомогою методів педагогічного спостереження, оцінки незалежних експертів і діагностичних методик на заняттях з експериментальних дисциплін, зокрема: анкета «Здатність до реалізації власних довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів», діагностична карта № 2 для визначення міри здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності, опитувальник для визначення міри здатності до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра (модифікація методики Н. Овчаренко), а також творчо-діагностичного завдання для визначення рівня сформованості рефлексивно-продуктивного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу «Художньо-педагогічна концепція вокального твору» (Додаток Ж). Ми вважаємо, що акмеологічний критерій найяскравіше відображає практичний досвід усвідомлення власних можливостей утілення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів у педагогічній діяльності.

Для діагностики міри здатності до творчої реалізації власних довершених вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності нами було проведено однойменну анкету, яка допомогла з'ясувати досвід вербальної інтерпретаційної майстерності у процесі музично-педагогічної діяльності здобувачів. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Ж. Було з'ясовано наявність умінь здобувачів: оволодіння методикою підготовки до презентації власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в учнівській (студентській) аудиторії,

здатність до визначення й застосування найефективніших прийомів культури й техніки мовлення для презентації власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в учнівській (студентській) аудиторії, вміння синтезу виразної виконавської та вербальної інтерпретації вокального образу, виявлення авторської сюжетної інтерпретації твору, вміння інтерпретатора виявляти індивідуальне емоційне відчуття художнього образу у процесі презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, вміння виразно демонструвати взаємодію вокальної та педагогічної техніки у процесі презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, вміння презентувати аудиторії ставлення до художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору як до ефективного засобу вокального навчання й виховання та ін.

На основі виведення середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на інтерпретаційно-реалізаційний рефлексивно-продуктивний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Для діагностики міри здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності було проведено діагностику за діагностичною картою № 2, що проводилася на заняттях з експериментальних дисциплін і допомогла з'ясувати готовність майбутніх викладачів вокалу до аналітичної діяльності у процесі вдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності. Додаток Ж містить зміст завдання й аналіз результатів.

Було проаналізовано минулий і перспективний стан сформованості власної художньо-педагогічної майстерності за такими критеріями оцінювання: знання й навички з вокальної техніки (уміння вільно володіти голосом у процесі інтерпретації художньо-образного змісту твору, довершеність

вокальної техніки, еталонне створення виконавського плану твору, динаміки засобів виразного співу, значний досвід виконавської інтерпретації вокальних творів, удосконалення сценічної поведінки, вільне володіння основами вокальної орфоєпії); знання й навички з педагогічної техніки (глибоке знання методів і прийомів вокального навчання й виховання, вільне володіння прийомами професійно-педагогічного спілкування, вільне володіння власним психофізичним апаратом, широке використання виховного потенціалу вокальної педагогіки, виразна спрямованість на вокально-педагогічний ідеал); якості викладача вокалу (вільне володіння технікою звукоутворення, артикуляцією вільне володіння мимічною та пантомимічною виразністю, довершений самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів, розвиток креативності, розвиток вольової саморегуляції); компетентність у реалізації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору (вдосконалення вмінь педагогічного впливу на здатність розуміння учнями (студентами) художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, вдосконалення володіння навичками демонстрації учням (студентам) художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, вдосконалення вмінь опрацювання вокального репертуару з метою зростання художньо-педагогічної майстерності, вдосконалення вмінь концептуального опрацювання художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальних творів, удосконалення вмінь концептуального опрацювання жанрово-стильових особливостей вокальних творів).

Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на оцінювальний рефлексивно-продуктивний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Діагностика міри здатності до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра здійснювалася за допомогою однойменного опитування, яке

уможливило з'ясувати готовність майбутніх викладачів вокалу до самокоректувальної діяльності у процесі вдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності. У Додатку Ж подано зміст завдання й аналіз результатів. У процесі опитування з'ясовувалися такі питання: про творчо-педагогічний саморозвиток після закінчення ЗВО, у процесі фахової діяльності у ПСМНЗ та ЗВО, здійснення самокорекції для постійного вдосконалення власної вокальної техніки, самокорекцію для постійного вдосконалення власної педагогічної техніки, креативність, здатність до саморозвитку й самокорекції у процесі самовдосконалення, досягнення еталонної творчої поведінки, систематичність занять із саморозвитку вокальної техніки, опанування прийомів самопрограмування на презентацію яскравої художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, постійне ознайомлення з вокальним репертуаром усе більш високого рівня технічної складності, накопичення досвіду створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, безперервну роботу над покращенням власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, використання техніки рефреймінгу для вдосконалення власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів і вияву полісемії художнього образу та ін.

Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на самокоректувально-творчий рефлексивно-продуктивний контекст формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Діагностика стану сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за третім критерієм на експериментальних дисциплінах здійснювалася за допомогою творчо-діагностичного завдання, яке охоплювало всі показники даного критерію (Додаток Ж). Аналіз результатів його виконання засвідчив загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що

спричинило використання нами методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на рефлексивно-продуктивний критерій формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників рефлексивно-результативного критерію на констатувальному етапі експерименту відображено в таблиці 6 (Додаток Ж). Викладені результати доводять, що вміння втілення власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, навички оцінки власної художньо-педагогічної майстерності, самокорекційні вміння самовдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності сформовані в основному на початковому (незадовільному, репродуктивному) – 59,22 % респондентів і середньому (достатньому, продуктивному) – 38,16 % респондентів рівнях.

Аналіз спостережень, бесід, анкетувань, творчо-виконавських завдань, експертної оцінки та самооцінки, кількісна обробка відповідей дозволили підрахувати середню арифметичну величину загальної характеристики рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу на констатувальному етапі експерименту. У таблиці 3.2. наведено загальні результати після розподілу респондентів на КГ та ЕГ.

Аналіз результатів свідчить, що більш ніж половина здобувачів знаходяться на початковому (незадовільному, репродуктивному) рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу в КГ та ЕГ. Усі три показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – аксіологічний критерій (50 %), нижчі – компетентнісний, акмеологічний (57,9 %; 57,9 % відповідно),



Таблиця 3.2

**Загальні відомості рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (діагностичний етап експерименту за середніми показниками)**

Структурні компоненти	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.з.	%	К.з.	%
мотиваційно-ціннісний	<b>В (Вищий)</b>	3	7,89	2	5,26
	<b>С (Середній)</b>	16	42,11	14	36,84
	<b>П (Початковий)</b>	19	50	22	57,9
пізнавально-операціональний	<b>В (Вищий)</b>	2	5,26	3	7,89
	<b>С (Середній)</b>	14	36,84	14	36,84
	<b>П (Початковий)</b>	22	57,9	21	55,27
рефлексивно-продуктивний	<b>В (Вищий)</b>	1	2,63	1	2,63
	<b>С (Середній)</b>	15	39,47	14	36,84
	<b>П (Початковий)</b>	22	57,9	23	60,53
<b>Узагальнені відомості</b>	<b>В (Вищий)</b>	2	5,26	2	5,26
	<b>С (Середній)</b>	15	39,47	14	36,84
	<b>П (Початковий)</b>	21	55,27	22	57,9

що вказує на необхідність посилення компетентнісної та регулятивної складових формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в ЕГ також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – компетентнісний (55,27 %), нижчі – аксіологічний (57,9 %), акмеологічний (60,53 %) критерії, що підкреслює необхідність посилення мотиваційно-ціннісної та рефлексивно-продуктивної складових формування досліджуваного феномену.

Майже половина респондентів знаходяться на середньому (достатньому, продуктивному) рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – компетентнісний критерій (36,84 %), нижчі – акмеологічний (39,47 %) та аксіологічний (42,11 %), що підкреслює необхідність посилення регулятивної та аксіологічної складових формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в ЕГ мають

однакові числові вимірювання (36,84 %), що актуалізує необхідність посилення мотиваційно-ціннісної, пізнавально-операціональної та рефлексивно-продуктивної складових формування художньо-педагогічної майстерності.

Невеликий відсоток майбутніх викладачів вокалу знаходяться на вищому (творчому, корекційному) рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності. Усі три показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – аксіологічний (7,89 %), нижчі – компетентнісний (5,26 %), акмеологічний (2,63 %;), що підкреслює необхідність посилення компетентнісної та регулятивної складових формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в ЕГ також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – компетентнісний (7,89 %), нижчі – аксіологічний (5,26 %), акмеологічний (2,63 %) критерії, що актуалізує необхідність посилення мотиваційно-ціннісної та рефлексивно-продуктивної складових формування феномену, що досліджується.

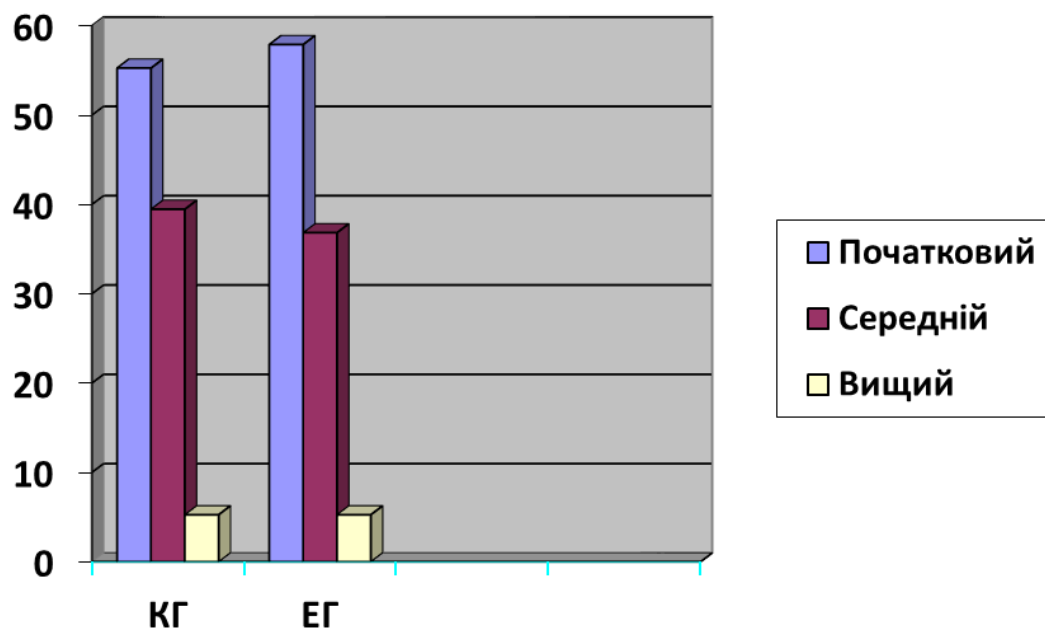
Таким чином, під час констатувального етапу експериментального дослідження під час визначення рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу було виявлено початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень сформованості компонентів феномену. Одержані дані графічно відображено на діаграмі 3.1.

На підставі систематизації результатів діагностики респондентів було зроблено такі висновки:

- у констатувальному експерименті було опрацьовано доцільні діагностичні методики й діагностично-творчі завдання, що уможливило комплексну перевірку рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу;

- визначені критерії для оцінки рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу підтвердили свою

доцільність для вивчення проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу;



**Рис. 3.1.** Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу

– перебіг констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за визначеними критеріями та відповідними їм показниками, що вказує на необхідності впровадження розробленої нами методики. У ході констатувального експерименту з'ясувалося домінуювальне значення акмеологічного підходу та внесені відповідні зміни /додаткові параметри до діагностичного інструментарію – під час обрахування проведена кореляція компонентів/показників.

Домінуювальний початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу засвідчує наявність мотиваційно-ціннісних, пізнавально-операціональних та рефлексивно-продуктивних проблем вокальної підготовки у здобувачів, що викликає перешкоди у здійсненні ними опрацювання

вокальної музики з метою створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів.

Отже, для підвищення якості освітнього процесу з підготовки майбутніх викладачів вокалу в педагогічних ЗВО, удосконалення її компетентнісного змісту слід упроваджувати методика формування їх художньо-педагогічної майстерності, що сприятиме успішній викладацькій діяльності фахівців.

### **3.2. Інтерпретація результатів перевірки ефективності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

Завданням формувального експерименту дослідження була перевірка ефективності експериментальної авторської методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Для цього нами наприкінці констатувального експерименту було створено дві групи: експериментальну (ЕГ, 38 осіб) та контрольну (КГ, 38 осіб). Методика формування художньо-педагогічної майстерності впроваджувалася в експериментальній групі (ЕГ) з магістрантами 1–2 року навчання впродовж першого та другого семестру 2018–2019, 2019–2020 та першого семестру 2020–2021 навчальних років. Усього до участі у формувальному експерименті було залучено 76 здобувачів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». За експериментальною методикою, розробленою в нашому дослідженні й заснованою на обґрунтованих раніше наукових підходах, педагогічних умовах, принципах та методах, у магістрантів факультету музичної та хореографічної освіти відбувались аудиторні заняття й самостійна робота з дисциплін професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу, а саме: «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва, Курс виконавської майстерності», «Практикум виконавсько-

педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Виробнича асистентська практика» (у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти), «Використання інформаційно-комунікаційних технологій», «Історія виконавства».

Результати художньо-педагогічних досягнень експериментальної групи наприкінці формувального експерименту ми порівнювали з освітніми результатами студентів контрольної групи. Основою нашої методики стали три педагогічні умови.

Перша умова – *актуалізація у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу* – була впроваджена на першому, пропедевтично-орієнтаційному, етапі формувального експерименту. Друга умова – *технологізація художньо-образного опрацювання вокального репертуару* – впроваджувалася на другому, змістово-технологічному, етапі експерименту. Третя умова – *стимулювання художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі* стала домінантною на третьому, акмеореалізаційному, етапі й синтезувала результати попередніх етапів формувального експерименту. Послідовність визначених етапів була детермінована структурними компонентами художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу – мотиваційно-ціннісним, пізнавально-операціональним, рефлексивно-продуктивним.

Перший етап – пропедевтично-орієнтаційний – мав на меті перевірку впливу першої педагогічної умови на мотиваційну площину аксіологічного контексту формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. На другому етапі – змістово-технологічному – нами перевірявся вплив другої педагогічної умови на інтерпретаційно-технологічну площину компетентнісного контексту формування художньо-

педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. На третьому етапі – акмеореалізаційному – здійснювалася перевірка впливу третьої педагогічної умови на діяльнісно-самокорекційну площину акмеологічного контексту формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Педагогічні умови кожного з етапів формувального експерименту запроваджувалися на аудиторних і самостійних заняттях зазначених експериментальних освітніх компонентах вокальної підготовки магістрів.

Нами визначено принципи організації формувального експерименту, зокрема: міжпредметні зв'язки, що реалізовувались у формуванні специфічного комплексу властивостей здобувачів, необхідних для інтерпретації художніх образів засобами вокальної техніки та вільного володіння педагогічною технікою; комплексне вирішення завдань, орієнтованих на структурні компоненти моделі художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що виявилось у визначенні мети навчання та активізації художньо-педагогічної діяльності та сприяло переходу здобувачів від наявного рівня до вершин професіоналізму; реалізація технології художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, що виявилось у набутті здатності до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності, а також самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра.

Взаємозв'язок *етапів методики* зумовлено їх спрямованістю на розвиток компонентів художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу, що забезпечувалося використанням палітри евристичних, інтерактивних, акмеологічних методів, серед яких: стимуляції та мотивації, бесіди, дискусії, пояснювально-ілюстративних, моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації, психологічне «занурення в образ», педагогічне спостереження, художньо-образна та жанрово-стильова експлікація вокального твору, наведення на евристичний пошук довершеної

художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, корекційний тренінг, акмеологічна бесіда та ін.

Зупинимося більш докладно на поетапному впровадженні методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

*Перший етап формувального експерименту* тривав упродовж 2018-2019 н.р., розвивався за такими напрямками формування художньо-педагогічної майстерності здобувачів:

- стабілізації спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки;
- виховання стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики;
- активізації прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності.

На цьому етапі було застосовано такі організаційні форми освітнього процесу: лекційні, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На першому, *пропедевтично-орієнтаційному*, етапі було обрано пріоритетною першу складову компонентної структури художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу – мотиваційно-ціннісну. Феноменологічний аспект першої умови пов'язаний зі стабільним інтересом до вокального мистецтва в аксіологічній проєкції та схильністю особистості до вокально-педагогічної діяльності.

Упровадження першої педагогічної умови спрямовувалося на сфери: художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки, художньо-педагогічного змісту вокальних образів, оригінального художньо-педагогічного інтерпретування вокальних творів й орієнтувалося на комплекс

внутрішніх (процесуальні, результативні, саморозвитку) мотивів здобувачів як детермінант формування їхньої художньо-педагогічної майстерності.

Властивості стимулювання позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності здобувачів ми використали в комплексі підходів, принципів і методів навчання майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, у процесі впровадження першої педагогічної умови було актуалізовано *аксіологічний підхід*, який через *принцип естетизації* передбачає трактування естетичних цінностей як дороговказів художньо-педагогічної діяльності викладачів вокалу та створює на першому етапі методики ефективні умови щодо ускладнення його естетичних переживань, формування естетичного ставлення до викладацької діяльності й освітнього середовища, спрямовує його на усвідомлення естетичних цінностей як провідних пріоритетів власної художньо-педагогічної діяльності. Запровадження аксіологічного підходу також вимагало дотримання *принципів гуманізації, спрямованості особистості на фахові ціннісні орієнтації, забезпечення динаміки розвитку позитивних потребнісно-мотиваційних станів здобувачів*.

*Принцип цілісного впливу* на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери особистості майбутнього викладача вокалу корелюється з *особистісним підходом*, який визначає процеси фахової самореалізації творчої особистості викладача та розвитку її індивідуальності. З першого етапу формувального експерименту даний принцип надалі конкретизується на другому, зокрема в ході художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів із застосуванням відповідної технології. Застосування даного підходу до формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу пов'язано з необхідністю врахування унікальності кожного зі здобувачів. Принагідно нагадаємо, що в контексті акредитаційних процесів у сучасній вищій школі актуалізується вимога створення індивідуальної траєкторії професійного становлення й особистісного зростання кожного здобувача. Запровадження



особистісного підходу також вимагало дотримання *принципів індивідуалізації навчання та індивідуальної презентативності майбутнього викладача вокалу.*

Опрацювання такого напрямку першого етапу формувального експерименту як потреба здобувачів у художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики актуалізувало методологічний ресурс *герменевтичного підходу*, пов'язаного з емоційно-ціннісним тлумаченням мистецтва на основі особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта. Художньо-педагогічне розуміння образної сфери вокальної музики відкриває можливості для набуття майстерності в інтерпретації зв'язків «між художнім твором і життям» (Шип, 2014, с. 95). Запровадження герменевтичного підходу вимагало дотримання *принципів художньо-педагогічної множинності образної сфери вокальної музики, усвідомлення текстової та інтертекстової семантики вокального твору.* Подібно до особистісного підходу, герменевтичний підхід надалі стає домінуювальним на другому етапі формувального експерименту.

Для підсилення спрямованості майбутніх викладачів вокалу на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки було використано творчі *завдання й методи*: дискусії; наведення на евристичний пошук, евристичні бесіди, диспут, педагогічного спостереження.

Здійснюючи педагогічний вплив на наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики, ми використовували такі творчі *завдання й методи*: наведення на евристичний пошук; стимулювання якісних психофізіологічних змін особистості майбутнього викладача вокалу, дозволяючи ускладнювати й удосконалювати її (особистості) мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери одночасно; мотиваційно-педагогічний полілог, мотивація до художньо-педагогічного аналізу смислу музичних образів, пошуково-мотиваційний, педагогічного спостереження.

Для використання ресурсу дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в активізації прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності нами було застосовано такі творчі *завдання й методи*: евристичні бесіди, мотивація до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, порівняльний, пояснювально-ілюстративний, педагогічного спостереження.

Обрані підходи та принципи відповідають *меті першого етапу* формувального експерименту, а саме, збагаченню мотиваційно-ціннісної площини художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, стимулюванню їхньої мотиваційної та художньо-почуттєвої сфери. Їх застосування сприяло збагаченню змісту дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Історія виконавства», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування».

Вживання обраних для першого етапу формувального експерименту методів сприяло стабілізації інтересу здобувачів до вокального мистецтва в аксіологічній проєкції, зростанню схильності особистості до вокально-педагогічної діяльності. Під час реалізації даної умови спостерігалися зрушення від неусвідомленості здобувачами інтересів, потреб і прагнень в аксіологічній царині художньо-педагогічної майстерності учасників експерименту до чіткішого, виразнішого, більш усвідомленого вияву здобувачами позитивної мотивації. Зокрема, відбувалося помітне зростання спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки; спостерігалася стійка виразна потреба в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики; увиразнилася наявність прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності. Отже, на першому етапі методики сформувалася мотиваційна та художньо-почуттєва сфера особистості викладача вокалу, його естетичні ідеали, спроможність надавати оціночні судження тощо.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань. Зокрема, було проведено *дискусію* з теми «Аксіо-акмеологічна мотивація формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу», на якій обговорювалися питання проблеми мотивів і мотивації людини в науковому дискурсі, ускладненості термінології в багатьох теоріях мотивації, мотивації як засобу компетентності, мотивації здобувачів у процесі досягнення вершин художньо-педагогічної майстерності, мотивування як сукупності мотивів дії людини, гуманістичних мотивів вокальної педагогіки, ціннісний характер художньо педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу, змісту науки аксіології, аксіогенезу особистості, ускладнення ціннісних устремлінь здобувачів на засадах досягнення вершин у майбутній діяльності. Бесіда мала характер наукової достовірності, містила цитування джерел, а також власні роздуми здобувачів про художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки. Заохочувалися думки про такі ознаки гуманістичної спрямованості майбутнього викладача вокалу як домінантність на розвитку учнів; готовність бачити особистість, розуміти та допомагати їй, ставлення до кожної малої справи з точки зору великої мети, сприяння відкриттям особистості, відповідальності за справу, моральне задоволення від прогресивних змін учнів. Фрагменти завдання наведені в Додатку 3.

*Метод наведення на евристичний пошук* було застосовано в інтерактивній вправі «Понятійний ланцюжок: знайди помилку у визначенні цінностей вокальної педагогіки». Здобувачам було запропоновано знайти помилки у визначенні ціннісних понять вокальної педагогіки, що сприяло концентрації їх уваги, активації тезаурусу з вокальної педагогіки й акцентуації зорієнтованості здобувачів на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки. Були опрацьовані поняття звукового еталону, вокальної техніки, художньо-педагогічної інтерпретації, вокального інтонування, китайської вокальної інтонації, творчого мислення, видів вокалізації, типів співу й дихання тощо, які є важливими у формуванні

художньо-педагогічно майстерності майбутніх викладачів вокалу. Зміст завдання наведений у Додатку 3.

Спрямованість здобувачів на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки підсилювалась *евристичними бесідами*, що супроводжували виконання планових творчих завдань на експериментальних освітніх компонентах: «Фахові цінності майбутнього викладача вокалу», «Як виявляється гуманістичний смисл діяльності викладача вокалу?», «Вокальний твір як естетична цінність» та ін.

Ансамблеве виконання магістрантами вокальних творів за програмами здобувачів супроводжувалося подальшим аналізом вокальної техніки виконавців. Порівнювалися між собою технічна майстерність ансамблів, чистота інтонування, майстерність володіння голосом, творче втілення агогічних відхилень, артистизм, уміння відтворювати драматургічні особливості твору, образна та жанрово-стильова чуттєвість. Наголошувалося на зв'язку між вокальною та педагогічною технікою здобувачів. Обговорювалися прогностичні елементи педагогічної техніки, необхідні для викладання творів, що виконувались в освітніх закладах. Магістрантами, викладачем та концертмейстером було здійснено аналіз художнього рівня ансамблевого виконання, а також обговорені перспективи технічного вдосконалення кожного з ансамблів. Перелік творів, які демонструвалися, наведено в Додатку 3.

*Завдання для самостійної роботи:* Опрацювати дослідження Антонюк В. «Вокальна педагогіка (сольний спів)» (Антонюк, 2007). Виголосити для присутніх на *диспуті* з проблеми художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу інформацію про художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, які найбільш за все важливі для Вас, і сформулювати, чому саме. Фрагмент диспуту наведений у Додатку 3.

Педагогічне спостереження за здобувачами здійснювалося під час індивідуальних, групових занять з експериментальних дисциплін, а також під час виконання всіх завдань, рекомендованих для результативного

впливу на стабільний вияв спрямованості особистості здобувачів на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки. У щоденниках спостережень, наданих викладачами-експертами, зверталась увага на розуміння здобувачами змісту цінностей вокальної педагогіки, готовність адаптувати знання про них у процесі освітньої діяльності з фахових дисциплін, зрілість думок, психолого-педагогічні зміни особистості під час виконання завдань експерименту, зокрема, у сферах гуманістичної спрямованості, педагогічних здібностей.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника аксіологічного критерію – «спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки», мотиваційної сфери особистості викладача вокалу, його естетичних і професійних ідеалів, спроможності надавати оціночні судження на інтерпретовані твори.

*Метод наведення на евристичний пошук художньо-педагогічного розуміння образної сфери вокальної музики* було застосовано з метою відкриття педагогічного багатства вокальної спадщини, вокально-виховного потенціалу її образів. Н. Косінська підкреслює, що «володіння сценічно-образною культурою, яка є складником професійної культури вчителя музики, дає змогу здійснювати світоглядний, естетичний, етичний, творчий розвиток дитини на основі інтерпретації художніх образів, їх вокального оформлення та сценічного вираження» (Косінська, 2018, с. 108). На заняттях із «Курсу виконавської майстерності», «Історії виконавства» проводились індивідуальні та групові рефлексивні бесіди з тем: «Людиноцентристські орієнтири професійної діяльності викладача вокалу», «Викладач вокалу – інтерпретатор образів вокальних творів», «Як впливає художній світ образів вокальної музики на розвиток творчої особистості учнів ПСМНЗ?», «Як саме через інтерпретацію вокального твору у здобувачів ЗВО формуються уявлення про культурний досвід людства?», «Образне мислення видатних авторів вокальної лірики», «Вплив образної сфери вокальної музики на емоційно-ціннісне світосприйняття студентської молоді». У такому контексті

акценти на виражальних засобах змісту образів продукували в педагогічній площині, реалізовувалася педагогічна наповненість декодування образної сфери вокального мистецтва.

На групових заняттях з експериментальних дисциплін проводився *мотиваційно-педагогічний полілог*, спрямований на усвідомлення магістрантами власних потреб щодо художньо-педагогічного розуміння образної сфери вокальної музики як майбутнім викладачам вокалу. Фрагмент полілогу наведений у Додатку 3.

*Мотивація до художньо-педагогічного аналізу смислу музичних образів*, як вияв потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики, формувалася під час дискусії про образно-аналітичні вміння майбутнього викладача вокалу, яка проводилася на основі аудіального опрацювання планового музичного матеріалу на практичних заняттях із практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів, самостійних заняттях з теорії та методики викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, теорії та методики викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти. Педагогічний ресурс аналітичної діяльності майбутніх викладачів вокалу усвідомлювався через її спрямування на вияв характеру музичного образу, основного змісту та ідеї твору, корельованих з урахуванням вікових особливостей потенційної аудиторії учнів, виховних завдань цього аналізу та доступності донесення інформації про образ. І. Боднарук, посилаючись на А. Березу (Береза, 2010) впевнює, що «від музикознавчого аналізу він відрізняється тим, що здійснюється з педагогічною метою: настроює слухацьку аудиторію на сприймання художнього образу, враховуючи вікові особливості та рівень музичної освіченості учнів. У цьому виді аналізу обмежується використання професійної термінології (вона замінена естетично-образними поняттями), а також аналізуються, насамперед, ті провідні інтонаційно-виражальні засоби,

які розкривають характерні ознаки музичного матеріалу або його розвитку» (Боднарук, 2021, с.26). Фрагмент дискусії наведений у Додатку 3.

*Пошуково-мотиваційний та проєктний* методи було застосовано під час виконання міні-проєктів із формування потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики у змісті *самостійних завдань*. Тематику міні-проєктів («Життєві прообрази музичних інтонацій вокальних творів», «Моделювання вступного слова до прослуховування вокального твору ліричного змісту», «Моделювання вступного слова до прослуховування вокального твору драматичного змісту», «Моделювання вступного слова до прослуховування вокального твору-пейзажу драматичного змісту», «Методика постановки запитань у процесі здійснення образного художньо-педагогічного аналізу вокального твору») було розроблено за вибором магістрантів на всіх експериментальних дисциплінах у міні-групах по 3 особи під керівництвом магістранта. Серед етапів розробки міні-проєктів урахувалися: вибір теми, планування та організація сумісних дій; пошук інформації, необхідної для розробки теми, її узагальнення; обговорення виконаних завдань, підготовка презентації результатів; презентація результатів та їх оцінка учасниками групи, учасниками інших груп, викладачами-експертами.

Педагогічне спостереження за здобувачами здійснювалось у період проходження виробничої асистентської практики, а також під час виконання всіх завдань, рекомендованих для виховання стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики. У щоденниках спостережень зверталась увага на яскравість вияву художньо-педагогічного розуміння здобувачами образної сфери вокальної музики, усвідомлення зв'язків художнього образу з життєвими прообразами, зрілість думок, психолого-педагогічні зміни особистості під час виконання завдань експерименту, зокрема, у потребі вербалізації художньо-педагогічної специфіки образів вокальних творів.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника аксіологічного критерію – «наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики», художньо-почуттєвої сфери особистості викладача вокалу, його естетичних ідеалів, спроможності надавати оціночні судження у площині вокальної педагогіки.

На практичних заняттях із «Курсу виконавської майстерності», «Практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблевого музикування» з метою виявлення наявності прагнення здобувачів до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності було проведено серію *евристичних бесід* із тем: «Структура та зміст складників художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу», «Виконавська інтерпретація як результат художньої діяльності свідомості», «Етапи виконавської інтерпретації вокального твору», «Художньо-образна інтерпретація вокального твору», «Риси оригінальної інтерпретації вокального твору», «Етапи художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності». Для здійснення впливу на наявність постійного прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності було проведено фасилітоване обговорення питання «Адекватність художньо-педагогічної інтерпретації». Розглядалися питання: зміст поняття художньо-педагогічної інтерпретації, адекватності художньо-педагогічної інтерпретації, труднощів у процесі її підготовки та ін. У такий спосіб у здобувачів формувалась естетичні ідеали, спроможність надавати оціночні судження інтерпретаційній діяльності. Фрагмент фасилітованого обговорення наведено в Додатку 3.

*Мотивацію до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності* було усвідомлено здобувачами в ході практичних і самостійних занять із «Практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів» при виконанні завдання письмового есе. Теми для виконання завдання наведено в Додатку 3.



*Порівняльний метод* застосовувався під час виконання серії творчих завдань на практичних заняттях та самостійній роботі з «Практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Курсу виконавської майстерності», «Теорії і методики викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорії і методики викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти». Зокрема, опрацьовувались різні види інтерпретаційної діяльності майбутнього викладача вокалу – музикознавча, художньо-образна, виконавська, вербально-змістова, візуально-асоціативна і акторська інтерпретації, алгоритми виконання яких сформульовано О. Ляшенко (Ляшенко, 2001), Л. Гавріловою, Л. Псарьовою (Гаврилова, Псарьова, 2016, с. 104). Обговорювалися домінантні позиції для кожного виду інтерпретації та їх інтеграція до художньо-педагогічної інтерпретації як складників. Створювалися та порівнювалися між собою презентації творів просвітницької спрямованості, здійснювався порівняльний аналіз виконання твору різними виконавцями (за вибором здобувача), готувалися власні інтерпретації та виконання твору. У такий спосіб у здобувачів формувалася спроможність надавати оціночні судження змісту інтерпретаційної діяльності, формувалася художньо-почуттєва сфера. Перелік творів для опрацювання наведено в Додатку 3.

*Пояснювально-ілюстративний метод* застосовувався на майстер-класах, що проводилися викладачами для магістрантів додатково до основного змісту практичних занять та самостійної роботи здобувачів із дисциплін «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва», «Історія виконавства». Зокрема, на майстер-класі з інтерпретації програмних вокальних творів «Курсу виконавської майстерності» засобами художньо-педагогічної майстерності здійснювалася педагогічна акцентуація на специфіці інтерпретаційного опрацювання художнього образу, жанру, стилю, художньої цілісності в заломленні на відповідні засоби вокальної та

педагогічної техніки. Увага приділялася прийомам характеру звукоподачі, подолання надмірної вокалізації кожного звуку, опрацюванню інтонаційно-логічних наголосів, натхненної презентації образу, вдумливої омузикаленості поетичного тексту, політності звуку, вібрато та ін.; відпрацьовувалися найбільш складні фрагменти твору. Опрацювання вокальної техніки супроводжувалося педагогічними акцентами на прийомах спілкування з аудиторією, зокрема, вмінні донести естетичну цінність вокального твору, керувати власною поведінкою під час спілкування (настрій, увага, уява, міміка, пантоміміка, культура і техніка мовлення тощо), задіяти всіх учасників у процесі інтерпретації. Тематику майстер-класів наведено в Додатку 3.

*Завдання для самостійної роботи з освітніх компонентів «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій»:* Опрацювати дослідження з музичної та художньо-педагогічної інтерпретології (перелік рекомендованих досліджень наведений у Додатку 3) з метою підготовки до розробки власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Відеопрезентації художньо-педагогічної інтерпретацій творів Е. Гріга «Лісова пісня» (цільова аудиторія – учні ПСМНЗ), Б. Лятошинського «Давне» (тв. 17) на вірші Цуя Гофу (цільова аудиторія – здобувачі ЗВО) розмістити на Гугл-диску із загальним доступом учасників експерименту й викладачів-експертів. Текстову частину презентацій також оформити у програмі PowerPoint, а необхідні для ілюстрації нотні фрагменти – у будь-якій з нотографічних програм (Final, Sibelius, Musescore). Аналіз експертів, обговорення в групі учасників даних матеріалів після ознайомлення з ними загалу сприяли формуванню потребової та художньо-почуттєвої сфери особистості викладача вокалу, його естетичних ідеалів, спроможності надавати оціночні судження, порівнювати між собою творчі досягнення однокурсників, здійснювати занурення до власних мотивів і потреб.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника аксіологічного критерію – «наявність прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності».

Педагогічне спостереження за здобувачами здійснювалося під час індивідуальних, групових занять, форм контролю з експериментальних дисциплін, виробничої асистентської практики, а також під час виконання всіх завдань, рекомендованих для результативного впливу на активізацію прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності. Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження виробничої асистентської практики наведено в Додатку 3.

Отже, на першому етапі формувального експерименту всі методи роботи були спрямовані на свідоме збагачення мотиваційно-ціннісної сфери формування художньо-педагогічної майстерності, зокрема, її аксіологічної площини. Відбір та формулювання завдань були орієнтовані на стабілізацію спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, виховання стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики, активізацію прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування мотиваційно-ціннісного компонента було проведено діагностику згідно з показниками аксіологічного критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 8 через порівняння рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу до початку та наприкінці першого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку 3.

*Другий етап формувального експерименту* тривав упродовж 2019-2020 н.р., розгортався за такими напрямками формування художньо-педагогічної майстерності здобувачів:

– зростання спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі;

- виховання здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів;
- актуалізація спроможності використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу.

На цьому етапі було застосовано наступні організаційні форми освітнього процесу: практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На другому, *змістово-технологічному*, етапі було обрано пріоритетною другою складову компонентної структури художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу – пізнавально-операціональну. Феноменологічний аспект другої умови пов'язаний із широкою ерудованістю здобувачів у сфері вокального мистецтва та педагогіки, здатністю формувати комплекс художньо-педагогічних фахових компетентностей і використовувати їх у художньо-педагогічній діяльності.

Упровадження другої педагогічної умови спрямовувалося на сфери: систематизації вокального репертуару на полікультурній основі, художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, використання технічного й технологічного ресурсу художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу й орієнтувалося на комплекс когнітивно-діяльнісних параметрів як детермінант формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Властивості стимулювання технологізації художньо-образного опрацювання вокального репертуару ми використали в комплексі підходів, принципів і методів навчання майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, у процесі впровадження другої педагогічної умови було актуалізовано *полікультурний підхід*, який через *принцип* полілогу культур орієнтує на пошуки мультикультурної художньої взаємодії, на поєднання китайських

співочих традицій (пентатоніка, плагальність, речитативність викладення вокальної партії тощо) з надбаннями європейського вокального мистецтва, зокрема бельканто або української вокальної школи, що характеризується емоційністю, яскравістю художніх образів, мелодичністю, реєстровою насиченістю.

Панівний на цьому етапі *герменевтичний підхід* ми розуміємо як конкретизацію культурологічного підходу, у виразнену через *принцип герменевтичного кола*, який дозволяє опиратися на множинність змісту взаємовідносин між інтерпретатором вокального твору та його текстом у процесі формування здатності майбутніх викладачів вокалу до художньо-педагогічної інтерпретації. Запровадження герменевтичного підходу також вимагало дотримання принципів індивідуалізації навчання та індивідуальної презентативності майбутнього викладача вокалу.

Опрацювання такого напрямку другого етапу формувального експерименту як спроможність використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності актуалізувало методологічний ресурс *технологічного підходу*, реалізованого в контексті принципу методичної / технологічної компетентності. Він спрямовує майбутнього викладача вокалу на свідоме формування такого складника його художньо-педагогічної майстерності, як спроможність методично забезпечувати освітній процес на базі вільного володіння практичними здобутками найкращих вокальних шкіл та інноваційними педагогічними технологіями з фаху.

На другому етапі формувального експерименту нами було впроваджено *комбінаторну технологію художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності*, яка поєднала зміст інтерактивної та акмеологічної технологій і дозволила організувати освітній процес магістрантів, спрямований на їх акмеологічне зростання в царині художньо-педагогічної майстерності. Її три, логічно взаємопов'язані, етапи – винайдення здобувачами адекватної

художньо-педагогічної інтерпретації образу вокального твору, жанрової та стильової відповідності, робота над її довершеністю (оригінальністю) – відображають процес удосконалення розвитку майбутніх фахівців, охоплюють основні вектори професійного самовдосконалення, деталізують поетапне сходження до вершин професіоналізму майбутніх викладачів вокалу.

Зокрема, було застосовано комбінацію творчих завдань і методів інтерактивного та акмеологічного навчання, серед яких: «”Словники” вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару на полікультурній основі, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія, психологічне «занурення в образ», психологічне «занурення в жанр», психологічне «занурення в стиль»; художньо-образна експлікація вокального твору, художньо-жанрова експлікація вокального твору, художньо-стильова експлікація вокального твору, аудіальне та вербальне художньо-образне анкетування; метод вербалізації емоцій, поєднаний із методом архетипової (типологічної) образної чуттєвості; артистичний художньо-образний етюд, педагогічний художньо-образний етюд, педагогічне спостереження, аудіальне та вербальне жанрове анкетування, аудіальне та вербальне стильове анкетування, артистичний вокально-жанровий етюд, педагогічний вокально-жанровий етюд, артистичний вокально-стильовий етюд, педагогічний вокально-стильовий етюд, акмеологічний тренінг, моделювання прийомів педагогічного впливу на аудиторію учнів; акмеографічний, герменевтичного кола, творчо-наукового проєкту, міні-проєктів; художньо-педагогічного аналізу, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-образного педагогічного інтерпретування вокального твору, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-стильового педагогічного інтерпретування вокального твору, паттерн-моделювання

виконавських і педагогічних прийомів для цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору.

Для спрямування майбутніх викладачів вокалу на зростання спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі було використано творчі завдання й методи: «”Словники” вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару на полікультурній основі, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія, акмеографічний, педагогічне спостереження.

Здійснюючи педагогічний вплив на виховання здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів було впроваджено такі творчі завдання й методи: психологічного «занурення в образ», художньо-образної експлікації вокального твору, герменевтичного кола; вербалізації емоцій, поєднаного з методом архетипової (типологічної) образної чуттєвості; аудіального та вербального художньо-образного анкетування, артистичного художньо-образного етюд; педагогічного художньо-образного етюд, збагаченого художньо-педагогічним аналізом, акмеографічного, творчо-наукового проєкту, міні-проєктів, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-образного педагогічного інтерпретування вокального твору, педагогічного спостереження, які реалізовували завдання *першого етапу технології* художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, відповідні до його мети – набуття здобувачами досвіду адекватної художньо-педагогічної інтерпретації образу вокального твору.

Виховання здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів вимагало також застосування методів і творчих завдань: психологічного «занурення в жанр», психологічного «занурення в стиль», художньо-жанрової експлікація вокального твору, художньо-стильової експлікації вокального твору, герменевтичного кола, аудіального та вербального жанрового анкетування, аудіального та вербального стильового

анкетування, артистичного вокально-жанрового етюд, педагогічного вокально-жанровий етюд, збагаченого художньо-педагогічним аналізом; артистичного вокально-стильового етюд, педагогічного вокально-стильового етюд, збагаченого художньо-педагогічним аналізом; акмеографічного, творчо-наукового проєкту, міні-проєктів, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-стильового педагогічного інтерпретування вокального твору, педагогічне спостереження, які реалізовували завдання *другого етапу технології* художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, детерміновані його метою – набуттям здобувачами досвіду адекватної художньо-педагогічної інтерпретації жанрової та стильової відповідності вокального твору.

Для використання ресурсу дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в актуалізації спроможності використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу нами було застосовано такі творчі *завдання й методи*: акмеологічний тренінг, артистичний етюд, моделювання прийомів педагогічного впливу на аудиторію учнів, акмеографічний, творчо-наукового проєкт, міні-проєкти, паттерн-моделювання виконавських і педагогічних прийомів для цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору педагогічне спостереження, які реалізовували завдання *третього етапу технології* художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, відповідні до його мети – набуття здобувачами досвіду розробки цілісної (оригінальної) художньо-педагогічної інтерпретації образу вокального твору.

Обрані підходи та принципи відповідають *меті другого етапу* формувального експерименту, а саме, збагаченню пізнавально-операціональної площини художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, стимулюванню фахово-компетентнісної сфери здобувачів. Їх застосування сприяло збагаченню змісту дисциплін «Герменевтичний



практикум з музичного мистецтва», «Курс виконавської майстерності», «Історія виконавства», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів».

Вживання обраних для другого етапу формувального експерименту методів сприяло широкій ерудованості здобувачів у сфері вокального мистецтва, сформованості в них комплексу художньо-педагогічних фахових компетентностей та здатності використовувати їх у художньо-педагогічній діяльності. Під час реалізації даної умови спостерігалися зрушення від відсутності вмінь різновекторної технологізації художньо-образного опрацювання вокального репертуару в компетентнісній царині художньо-педагогічної майстерності учасників експерименту до їх виразнішого, усвідомленого, стабільного вияву здобувачами. Зокрема, відбувалося помітне зростання досвіду систематизації вокального репертуару на полікультурній основі; увиразнилася здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів та спроможність здобувачів використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. Отже, на другому етапі методики відбулось оновлення й ускладнення структури художньо-педагогічної майстерності.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань. Пропонуючи завдання «Словники” вокальної культури», ми опирались на думку М. Севериної, яка вважає, що «існує декілька таких «словників» континентальної культури, нації, епохи, соціальної групи, течії, окремого композитора і навіть твору. ...Практично в кожного композитора формується той особливий набір виразних засобів, інтонаційних, ритмічних і фактурних формул і символів, який, власне, й утворює індивідуальний «словник» композитора. В основі своїй він залишається незмінним, зберігається впродовж усієї творчості, у творах різних років і жанрів» (Северінова, 2018, с. 107). З урахуванням мети – впливати на спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі було проведено *фасилітовану дискусію* (її фрагмент наведено в Додатку К.) з

подальшим виконанням розробки різних типів «словників» та розміщенням їх для загального ознайомлення й обговорення на Гугл-диску з правом доступу учасників експерименту та експертів. Зокрема, в результаті проведеної дискусії було визначено необхідність розробки таких «словників» вокальної культури: словник вокальних культур європейського та азійського регіонів (культурні традиції, «картина світу», ментальність, інтонаційний образ світу), словник вокальної орфоєпії (українська, російська, італійська, німецька, китайська вимова у співі), словник вокальної техніки різних національних традицій (правильна вокалізація та оцінка якості звучання, чистота інтонації, єдинорегістровий спосіб звукоутворення та висока вокальна позиція, тип дихання, типи звукової атаки, дикція, вокальна артикуляція, відтворення динамічних відтінків, звукових штрихів, розвиток резонаторів, гортані, кантиленний та речитативний стиль виконання, спів різними манерами, художня інтерпретація), словник епохальних стильових особливостей різнонаціональних вокальних творів (епоха за вибором), словник образник архетипів різнонаціональних вокальних культур (архетипи Батьківщини, матері, природи, кохання), словник образних типів окремого композитора (композитори різних національних культур за вибором), емоційний словник втілення вокально-образних архетипів (композитори та твори за вибором), словник інтонаційно-фабульної організації форми твору в цілому (обрати по одному твору композиторів різних країн), словник інтонаційно-емоційного смислу твору (обрати по одному твору композиторів різних країн), словник жанрової системи вокальної музики (вокальна культура різних країн), індивідуальний «словник» композитора (обрати по одному композитору різних країн), індивідуальний «словник» співака (обрати по одному співаку різних країн). Викладачами-експертами заохочувалася пошукова діяльність із вказівкою на використанні джерела інформації, самостійність та оригінальність суджень, а також орієнтація на конкретну цільову аудиторію слухачів.

*Аналіз нотних та аудіоджерел* здійснювався на практичних заняттях, у процесі самостійної роботи на експериментальних дисциплінах із метою зростання вокального інтелекту здобувачів у площині набуття знань, уявлень про образну, жанрово-стильову специфіку вокальної культури різних країн світу. Критерієм для педагогічної організації цієї пошуково-аналітичної діяльності був історико-стильовий підхід, який відповідає логіці розгортання змісту освітнього компонента «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів» (Кьон, 2020), який ми ускладнили активізацією міжкультурного контексту. Зокрема, зміст теми 4 модулю 2 програми навчальної дисципліни – «Створення банку даних з наукової літератури філософсько-естетичного, культурологічного, теоретико-методичного, психолого-педагогічного, музикознавчого та музично-теоретичного, музично-просвітницького характеру з питань інтерпретації музичних, зокрема – вокальних/хорових творів» нами було доповнено створенням банку даних з нотних та аудіоджерел вокальних культур європейського та азійського регіонів, розміщених на основі застосування сучасних ІКТ та ТЗН на Гугл-диску з правом доступу до розробок магістрантів усіх учасників експерименту та експертів.

Окрім пошуку вокального репертуару композиторів різних національних традицій, здійснювалася *класифікація та систематизація вокального репертуару на полікультурній основі* за образними архетипами й типами, жанрами, історичними стилями. Форми для виконання завдань із метою їх подальшого розміщення на Гугл-диску з правом доступу до розробок магістрантів усіх учасників експерименту та експертів наведено в Додатку К.

До результатів пошукової репертуарної діяльності майбутніх викладачів вокалу додавалося ще *завдання для самостійної роботи* – розробка *синхроністичної таблиці*, спрямованої на формування навичок художньо-образної ідентифікації вокальних творів композиторів різних країн і часів (історико-культурні діалогізація). Форму для виконання завдань із

метою їх подальшого розміщення на Гугл-диску з правом доступу до розробок магістрантів усіх учасників експерименту та експертів наведено в Додатку К.

*Акмеографічний* метод було застосовано під час розробки магістрантами власних акмеографічних описів, які, на думку, Н. Гребінь-Крушельницької являють собою «систему вимог, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвиткові професійної майстерності та особистості фахівця» (Гребінь-Крушельницька, 2012, с. 51). Індивідуальний характер складання акмеографічного опису щодо спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі дозволив зафіксувати бачення самими магістрантами й експертами-спостерігачами зростання здобувачів їх потенційних можливостей, надав можливість висвітлити проблеми, над якими потрібно працювати для досягнення вищого акмеореалізаційного рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності. Зазначимо, що серед потенційних некомпенсованих властивостей називалися такі: подальше більш глибоке вивчення вокального репертуару з метою виявлення втілених образних архетипів (Костянтин Х.), ознайомлення з вокальною спадщиною китайських композиторів різних епох (Варвара Я.), ознайомлення з вокальною спадщиною китайських композиторів, які у творчості виявили євроінтеграційні стильові тенденції (Марія Т.), набуття подальшого досвіду образної ідентифікації українських, європейських та китайських вокальних творів (Олександр Є.) та ін.

*Педагогічне спостереження* за здобувачами здійснювалось у період проходження виробничої асистентської практики, а також під час виконання всіх завдань, рекомендованих для набуття досвіду систематизації вокального репертуару на полікультурній основі. У щоденниках спостережень зверталась увага на кількісні вияви аналогізації віднайдених образних архетипів і типів, усвідомлення полікультурних зв'язків у площині вокальної творчості різних країн, спорідненість образної сфери творів різних національних традицій, ґрунтовність мистецького інтелекту

здобувачів. Отже, на другому етапі методики відбулось оновлення й ускладнення структури художньо-педагогічної майстерності навичками здобувачів до систематизаційної діяльності.

Виконання творчих завдань сприяло формуванню показника компетентнісного критерію – «спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі», когнітивної сфери майбутніх викладачів вокалу, ґрунтовності їх знань, спроможності проводити художньо-педагогічну діяльність із репертуарними фондами вокальної культури.

На практичних заняттях із герменевтичного практикуму з музичного мистецтва, практикуму з виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів було проведено *фасилітовану дискусію* «Семантика художніх образів вокальних творів», що дозволило впровадити герменевтичний підхід до розуміння художньо-педагогічного смислу вокальних образів. Ми проводили дискусію, конкретизуючи думку Л. Масол, що фасилітація «має на меті розвиток умінь учнів пильно спостерігати, розмірковувати про зміст художніх творів, що стає можливим завдяки багатозначності образів мистецтва, їх здатності інтригувати та пробуджувати різні думки» (Масол, 2015, с. 83). Фрагмент дискусії наведено в додатку К.

*Аудіальне та вербальне анкетування* «Змістові типи вокальних образів» (перший етап технології) проводилося на прикладі сприймання й обговорення вокальної творчості композиторів різних епох. Ідентифікувалися різні за змістом типи образів вокальних творів (Божественного, філософська лірика, елегійність, любовна лірика, образи природи, Батьківщини, побутові, героїчної боротьби, сили тощо), а також коментувалися кожним здобувачем як множинні точки зору на зміст образу. Лі Ює наголошує на ментальних і художньо-сміслових уявленнях як детермінантах розуміння художньо-сміслового змісту твору (Лі Ює, 2015, с. 61), що враховувалося під час організації завдань на визначення вокальних образів різних типів.

Кожному типу образу відповідають певні емоції, що необхідно враховувати у процесі формування вмінь і навичок інтерпретаційного опрацювання художньо-образної сфери вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності. *Вербалізація домінантних емоцій*, як важливе підґрунтя втілення художньо-образної сфери інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності, здійснювалося за допомогою Словника художньо-емоційних характеристик (за Г. Ражніковим, методика Гао Юань, 2020), що дозволило здобувачам оперувати широким синонімічним рядом емоційних відтінків для визначення свого сприймання образного типу та сприяло зростанню типологічної (архетипової) *художньо-образної чуттєвості*. Зміст завдання представлений у Додатку К.

*Завдання для самостійної роботи:* Опрацювати Програму курсу за вибором для учнів 8(9)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (Музичний світ поетичного слова, 2016). Підтвердити ефективність впливу вокальних творів українських композиторів на почуття та емоції слухачів, на здатність сприймання синтезу поетичної та музичної мов, мелодійності звучання, виражально-зображальних засобів втілення художніх образів пейзажної лірики, рідної землі, людини-працівника. Взяти участь у *круглому столі* на тему: «Образний світ української поезії у вокальній творчості композиторів», у якому заохочуються різні точки зору на художньо-образну специфіку вокальних творів. Перелік питань для круглого столу наведено в Додатку К.

Відібрати вокальні твори як зразки навчального матеріалу для застосовування прийомів педагогічного впливу на формування вмінь і навичок інтерпретаційного опрацювання художньо-образної сфери вокальних творів. Довести їх відповідність *модельованим прийомам педагогічного впливу* на аудиторію учнів ПСМНЗ, ЗВО.

*Аудіальне та вербальне жанрове анкетування, аудіальне та вербальне стильове анкетування* стали подальшим ускладненням завдання на другому

етапі технології для набуття здобувачами вмінь здійснювати жанрово-стильову інтерпретаційну діяльність. Виконання завдання передбачало не тільки жанрову та стильову чуттєвість до вокальних творів різних часів, але й уміння вербалізувати власні уявлення про жанри вокальної музики та історичні й композиторські стилі творів засобами педагогічної майстерності. Зазначимо, що в роботі здобувачів над інтерпретацією жанрів і стилів важливі уявлення про ці основні семантикоутворювальні категорії музичного мистецтва, актуальні для їх сучасного наукового осмислення. Зокрема, А. Бакумець наголошує на дискусійності теоретичного осмислення жанру та зміни ставлення до принципів жанроутворення у творчій практиці ХХ-ХХІ століття (Бакумець, 2021, с. 48), що потрібно враховувати під час розробки жанрового аспекту інтерпретацій. Однак, історична практика розвитку вокальної музики все ж таки підтверджує поширену настанову про «історично утворені типи, види музичних творів, які можуть об'єднуватися, або навпаки, розмежуватися за низкою принципів» (Бакумець, 2021, с. 48), що у процесі інтерпретування дозволяє опиратися на сталі риси її жанрової системи (арія, аріозо, монолог, балада, пісня-романс, вокаліз, опер, оперета, пісня та ін.), викладені в дослідженнях із морфологічних особливостей музичного мистецтва (Соколов, 1994). У контексті інтерпретаційної діяльності викликає інтерес позиція С. Шипа, який розглядає музичний жанр через реалізацію їх культурних функцій та образно-змістову подібність. Так, народжується жанровий стиль, у якому через стильові особливості можна сприймати особливості музичних жанрів (Шип, 2008).

Сучасна музикознавча практика яскраво орієнтована на осмислення проблеми жанру разом із проблемою стилю. У процесі підготовки та виконання художньо-педагогічної інтерпретації здобувачі виразно інтерпретують та володіють знаннями, уміннями та навичками диференціації історичних стилів музичного мистецтва; національного, індивідуального, стилю вокального твору та втілення відповідних до цього стильових норм. Зазначимо, що виразно педагогічна продуктивність жанрового та стильового

підходів доведена Л. Тоцькою (Тоцька, 2010). Науковець наполягає на історичності категорії стилю, позначенні нею певного типу інтонаційно-образного мислення та світогляду, вищого виду художньої єдності, виявленій через образний зміст твору, творчі традиції композитора, його ставлення до життя, слухачів, виконавців. Наприклад, стиль класицизму, незважаючи на його своєрідність у різних видах мистецтва, характеризує сувора замкнена форма, насамперед, у якій спостерігається прагнення до повної об'єктивності зображення. Це є перевага раціонального начала, особливих експресивних інтонацій. І навпаки, романтичний стиль визначає відкрита форма, вільна композиція, де присутня наявність авторської особистості, емоційність, глибокі контрасти (Тоцька, 2010, с. 77). У процесі інтерпретації духу й мови епохи засобами художньо-педагогічної майстерності майбутні викладачі вокалу орієнтувалися на звуковий ідеал, що дозволяло їм розвиватися в акмеологічній площині. Зміст завдання представлений у Додатку К.

*Психологічне «занурення в образ»* (перший етап технології) та *«занурення в жанр»*, *«занурення в стиль»* (другий етап технології), які стали поетапними акмеологічними ускладненнями для підготовки до вирішення завдання втілення цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності відбувалося під час прослуховування вокальних творів композиторів різних країн на практичних заняттях і виконанні самостійних завдань з історії виконавства з метою розвитку архетипової та жанрово-стильової чуттєвості до вокальної музики. Отже, у такий спосіб здобувачами усвідомлювались образні, жанрово-стильова моделі вокальних творів різних культурних традицій та історичних епох. М. Северинова зауважує, що «ці моделі багато в чому відмінні, але й дуже подібні. Подібні тому, що в них зображені одні й ті самі універсальні архетипальні образи. Відмінні, оскільки в них закладені різні культурні традиції, до яких належать автори моделей. Також можна підсумувати, що певні архетипи, як культурні коди, створюють умови для утворення в різні часи тих чи інших стилів, напрямів, течій у мистецтві. Тому стиль



сприймається як формула, гештальт, а будь-які намагання змінити його свідчать про становлення нової формули в мистецтві або «знаку», як це відбувається в сучасний період постмодернізму» (Северінова, 2013, с. 183). Отже, через чуттєвість до образного архетипу вокального твору здобувачі органічно аналізували відповідні варіанти художніх образів і стильових напрямів, що спостерігалось під час вирішення творчих завдань за даними методами.

Питання процесуальності розуміння художньо-образного змісту твору у свідомості інтерпретатора вирішував Лінь Янь, який вбачає в ньому двоетапність: визначення власного початкового розуміння твору, його зовнішня презентація. «Як свідчить практика, таке тлумачення може постійно уточнюватися й поглиблюватися. Якщо у виконавця не виникає будь-якого розуміння, то й художня інтерпретація не відбувається. З цих позицій розуміння твору можна вважати умовою, а не результатом художньої інтерпретації, яка виявляється суб'єктивним психологічним явищем, а тлумачення твору його об'єктивним результатом» (Лінь Янь, 2021, с. 38).

На практичних заняттях і під час самостійної роботи з освітніх компонентів «Курс виконавської майстерності, «Ансамблеве музикування, «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва» застосовувався метод *художньо-образної експлікації вокального твору*, який на першому етапі технології був пов'язаний зі створенням кожного із здобувачів з викладачем експлікаційних схем вокальних образів, що вивчалися за програмою. На другому етапі технології створювалися експлікаційні схеми вокальних творів, що вивчалися за програмою, з метою розуміння, «проживання» жанрового та стильового змісту твору. За визначенням Гао Юань, експлікація є процесом «розгортання» твору, «результатом якого стає визначення сутності певного конструкту, на основі дослідження її окремих самостійних елементів... Що стосується експлікації музичного твору, то використовується метод герменевтично-рефлексивного аналізу, який дозволяє схематично визначити й «окреслити» художні образи, інтонації,

мотиви, які формують емоційний «портрет» або його фрагменту через тлумачення нотографічного запису композиторського музичного тексту, інтерпретацію авторських або редакційних ремарок, виокремлюючи, «проживаючи» та інтерпретуючи кожен емоцію окремо» (Гао Юань, 2020, с. 120). Під час розробки експлікаційних схем зростає рівень розуміння творів здобувачами, певною мірою компенсувалися труднощі вербалізації емоційної інформації. Фрагмент експлікаційної схеми наведено в Додатку К.

Здійснений герменевтично-рефлексивний аналіз був заглиблений ознайомленням магістрантів із перевагами для розвитку здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів прийомів *герменевтичного кола* (перший етап технології – розуміння образу, другий етап – розуміння жанру, стилю). Вони визначаються С. Кримським взаємообумовленістю розуміння елементів цілісністю і навпаки, загальним усвідомленням цілісності через з'ясування компонентів. Отже, домінує багаторівневість, поступовість розуміння через передпосилку розуміння загальної ситуації, повернення для перевірки на новому рівні усвідомлення (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 116). Для опрацювання інтерпретатором різновидів кола – знання й пізнання, знання й розуміння, розуміння частин і цілого, розуміння й пояснення, працюючи з текстом під час входження в коло «спершу робить початковим начерк сенсу (передрозуміння), що поступово йому вимальовується в даному тексті, дозволяючи зробити загальний уже його начерк з урахуванням специфіки герменевтичного кола» (Герменевтичне коло, 2016). Лінь Янь зауважує, що з позицій герменевтичного кола «розуміння змісту літературного тексту стає основою для створення переконливого художнього образу вокального твору» (Лінь Янь, 2021, с. 39). Науковець коментує, що для адекватності інтерпретації інтерпретатор повинен увійти з автором твору в єдиний культурний простір і адекватно розуміти його художню мову, зчитувати художню інформацію, закодовану в тексті з розумінням (*передрозумінням* – Гао Ж.) інформаційного поля епохи, стилю автора та твору (Лінь Янь, 2021, с. 34).

Ми погоджуємося з думкою автора про продуктивність в інтерпретаторській діяльності «текстуальної стратегії» (Н. Мятієва), множинності таких стратегій для створення різних інтерпретацій, а також з висновком науковця про модифікацію нотного тексту, чергову версію оригіналу у зв'язку з творчим переосмисленням культурної інформації інтерпретатором (Лінь Янь, 2021, с. 40). Фрагмент змісту інтерпретаційних завдань наведено в Додатку К.

Для першого та другого етапів упровадження технології нами було адаптовано ідею М. Севериної про специфіку паттернів-моделей у композиторській творчості з метою педагогічного впливу на *паттерн-моделювання здобувачами комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-образного та художньо-стильового інтерпретування вокального твору*. Авторка доводить, що «універсальні паттерни-моделі (архетипи) пронизують і утворюють цілісність музичного твору, виявляючись у композиторській творчості як на рівні музичної інтонації, так і на рівні таких мікроструктур як один звук, тон, тембр, ритмічна формула, гармонічний зворот і т. ін.» (Северінова, 2018, с. 104). Ми ідентифікували цю ідею з інтерпретуванням вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності й дійшли висновку, що палітра засобів вокальної та педагогічної техніки може розглядатися як аналог семантично значимого комплексу для розуміння твору.

Додамо, що Лінь Янь, услід за Т. Лимаревою (Лымарева, 2011, с. 234), наголошує на образно-смісловій трансформації в інтерпретаційному процесі, «балансуванні» твору між першотекстом і версіями, отже, у процесі створення інтерпретації необхідно всі наступні інтерпретації співвідносити з авторським розумінням і з культурою в цілому (Лінь Янь, 2021, с. 40). У процесі виконання завдання здобувачам було рекомендовано дослідити якомога більшу кількість існуючих виконавських інтерпретацій вокальних творів, ознайомитися з якомога більшою кількістю прийомів педагогічної техніки та педагогічної комунікації для втілення власних інтерпретацій

засобами художньо-педагогічної майстерності. Фрагмент виконання завдання наведено в Додатку К.

Безпосередньо складники художньо-педагогічної майстерності, як засіб для втілення, публічного виконання інтерпретації вокального твору, відпрацьовувались у серіях *артистичних та педагогічних етюдів* на практичних заняттях, виконанні самостійної роботи з експериментальних дисциплін, а також під час індивідуального спілкування з викладачами курсу виконавської майстерності та ансамблевого музикування. Артистичні етюди першого етапу технології були присвячені деталізації виконавського втілення художнього образу вокального твору. Зокрема, здійснювалася виконавська робота над образним словником вокальних інтонацій (мовні, ліричні, лірико-драматичні, героїчні, піднесені, романтичні, емоційні виражальні, зображальні, логічно смислові, синтаксичні, жанрові тощо) з метою усвідомлення провідного елемента в інтонаційному комплексі твору – звуковисотної «кривої» (Мішедченко, 2020).

Здобувачами набувались уявлення, що засоби музичної виразності спрямовані передусім на створення художнього образу, незважаючи на їх нерівнозначну роль у цьому процесі (Верещагіна, Маринчук, 2000, с. 5). Виконавське акцентування певних засобів виразності, як факторів творення музичного образу, відпрацьовувалося здобувачами на фрагментах і цілісних композиціях різних історичних періодів, національних та індивідуальних стилів. Оцінювалися виконавські технічні досягнення здобувачів, як-от: зрілість володіння вокальним диханням, розвиненість діапазону, багата палітра прийомів звуковедення, дикції, артикуляції, чіткої дикції, виразності відтворення динаміки та штрихів тощо. Артистичні етюди супроводжувалися *педагогічними художньо-образними етюдами*, збагаченими художньо-педагогічним аналізом (перший етап технології). Зокрема, відпрацьовувалися навички використання власного психофізичного апарату з метою виховати в уявній аудиторії учнів сприйняття естетичного багатства вокальних образів різних типів. Відпрацьовувалася зовнішня та внутрішня педагогічні техніки.

Конкретизацією змісту мети розвитку довершеної педагогічної техніки став художньо-педагогічний аналіз образу, що інтерпретувався. Зокрема, зміст художньо-педагогічного аналізу визначається І. Назаренком як процес творчо-інтерпретативної взаємодії викладача та студента, а «результатом такої інтерпретації є не тільки комплекс художніх творів мистецтв, але й сам студент, який у процесі взаємодії з педагогом засвоює знання й уміння, пов'язані з художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору, оволодіває новітніми програмами, педагогічними технологіями, розвиває свої професійні якості» (Назаренко, 2018, с. 44).

Подальшим ускладненням формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації стали завдання вокально-жанрового, вокально-стильового етюдного опрацювання на другому етапі технології. Ідентичні до раніше описаного методи дозволили здобувачам послідовно, диференційовано опрацьовувати жанровий і стильовий зміст творів в адекватному виконавському та педагогічному інтерпретуванні жанрової моделі та звукового ідеалу твору. Зауважимо, що через складники педагогічної техніки майбутнього викладача вокалу (міміка, пантоміміка, дистанція, техніка мовлення), а також дихання, голосотворення, дикцію, темпоритм, що характеризували взаємодію інтерпретатора з аудиторією, здійснювався цілеспрямований виховний вплив на сприймання жанрових та стильових ознак вокальної музики аудиторією й одночасно вдосконалювалися навички художньо-педагогічної майстерності магістрантів. Окремо, під керівництвом викладачів з експериментальних дисциплін, магістрантами опрацьовувалися вправи на формування навичок володіння окремими прийомами педагогічної техніки, відбувалося їх відшліфовування, доведення до автоматизму, поєднане з гнучкістю адаптації даних прийомів до інтерпретаційного втілення подібної жанрово-стильової сфери вокальних творів.

У контексті диференційованих, акмеологічно спрямованих, напрацювань з поетапної (перший та другий етапи технології) підготовки

інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності кульмінаційним став третій етап упровадження технології, на якому здобувачами генерувалася її цілісність. У контексті осмислення цілісності інтерпретації важливою є позиція про етапність її втілення та сприймання інтерпретатором загальної логіки музичної форми (композиції).

Зокрема, Лінь Янь наводить етапи діяльності інтерпретатора за дослідженням Н. Горюхіної (Горюхіна, 1982): виникнення творчого задуму (знайомство з нотним текстом, історія його написання, творчий пошук варіантів для інтерпретації) і поступове доведення його до цілісного концертного виконання. Отже, регулює нові художні ідеї з їх можливою трансформацією творчий задум (Лінь, 2021, с. 67). Специфікою художньо-педагогічної інтерпретації є поєднання виконавського та вербального втілення художньої цілісності твору, яке, на думку науковця є водночас індивідуальним процесом, детермінованим художнім сприйняттям, музичним мисленням, смаком, і колективним, на який впливають обговорення, дискусії, відчуття та переживання учасників освітнього процесу, зміст педагогічної комунікації. Саме ця специфіка процесу підготовки художньо-педагогічної інтерпретації передбачає наявність у ній педагогічних акцентів на пояснення системи засобів виразності виражальних композиторських і виконавських засобів, опирається на аналітичні навички у сферах образної, жанрово-стильової специфіки твору, співвіднесення емоцій із поняттями, мистецький асоціативний досвід тощо (Лінь, 2021, с. 44-45). З урахуванням цієї наукової позиції та змісту художньо-педагогічної майстерності творчі завдання всіх етапів нашої технології передбачали поєднання виконавської та вербальної форм опрацювання вокальних творів.

*Метод художньо-педагогічного аналізу* відпрацьовувався у міні-проектах, які виконувалися міні-групами здобувачів, і виступав основою для здійснення цілісної художньо-педагогічної інтерпретації. Складниками такого типу аналізу вокального твору стають розбір музичних творів на рівні інтонаційних узагальнень, цікава вступна бесіда налаштувати учнів на

прослуховування музичного твору, навідні запитання проблемно-пошукового характеру та корекція відповідей учнів, моделювання музичного сприймання засобами рухів, графічного зображення, слова, малюнку тощо, забезпечення необхідних умов – ґрунтовна музично-теоретична підготовка, методичні знання особливостей музичного сприймання учнів і специфіки організації процесу слухання, професійно-педагогічна спрямованість викладання фахових музичних дисциплін. На думку І. Боднарука, «якщо педагог використовує прийом «живого» виконання музики, важливим також є органічне поєднання виконавської та вербальної інтерпретації музичного твору» (Боднарук, 2021, с. 27). Перелік проєктованих творів наведено в Додатку К.

Підготовка цілісної інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності вимагала *моделювання прийомів педагогічного впливу на аудиторію учнів*. Прогнозування здобувачами цілісної інтерпретації містило відповідні до передачі її змісту техніку звукоутворення, артикуляцію, мимічну та пантомімічну виразність, самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів, креативність, вольову саморегуляцію тощо, які детально відпрацьовувались на експериментальних дисциплінах і після опрацювання поєднувались у єдину драматургічну тактику. Уваги й деталізації вимагало моделювання прийомів педагогічної техніки для опрацювання текстів навчального репертуару творів мовами слов'янської та романо-германської груп китайськими здобувачами, для яких було, окрім раніше відпрацьованих спеціальних вправ на розвиток фонематичного слуху, ще додатково деталізувалися та опрацьовувалися прийоми педагогічної техніки для якісної передачі цілісного опрацювання творів.

Моделювання окремих прийомів педагогічного впливу змінювалося подальшим *паттерн-моделюванням виконавських і педагогічних прийомів для цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору*, які вплинули на зростання рівня спроможності використовувати технічний і

технологічний ресурси художньо-педагогічної майстерності. Зокрема, зміст такої моделі складала конкретизація індивідуально-особистісних якостей майбутнього викладача вокалу через цілісний комплекс навичок здійснювати у процесі інтерпретування під час «живого» виконання твору, зокрема: гнучке, варіативне застосування вокально-артикуляційної техніки, спрямованої на довершеність втілення художнього образу; виконавський самоконтроль з оцінкою рівня власної вокальної техніки, виконавсько-інтелектуального втілення інтерпретації; слуховий контроль кореляції звукових і рухових відчуттів твору на всіх етапах підготовки інтерпретації; досягнення виконавської новизни й переконливості (Лінь Янь) на всіх рівнях цілісності; виконавську рефлексію для досягнення загальної логіки інтерпретаційного процесу; артистичне втілення твору як емоційне самовиявлення особистості та володіння елементами сценічної мови й асоціативним досвідом у різних мистецтвах. Кореляція виконавських навичок із педагогічними на цьому етапі виразилась в усвідомленні таких умінь вербального інтерпретування: гнучке, варіативне застосування педагогічної техніки в інтерпретації художніх образів; самоконтроль високого рівня професійної діяльності; синтез педагогічної та образно-символічної системи знань і вмінь; досягнення новизни й переконливості на всіх рівнях цілісності вербальної інтерпретації; педагогічна рефлексія для досягнення загальної логіки вербального інтерпретаційного процесу; артистичне вербальне втілення твору як професійне самовиявлення особистості на основі володіння елементами сценічної культури та асоціативного досвіду в різних видах мистецтв. В акмеологічній площині нашого експерименту враховуємо визначення Лінь Янь готовності до інтерпретації художніх творів як орієнтаційної, інформаційної, організаційної діяльності. «Сформована готовність до інтерпретації художніх творів дозволяє тлумачити художні твори в їх цілісності, завершеності, функціональності та у зв'язках з іншими видами мистецтва» (Лінь, 2021, с. 60).



Результатом моделювання необхідних прийомів інтерпретування вокального твору стало колективне обговорення та визначення *алгоритму створення художньо-педагогічної інтерпретації*, запровадженого до теоретичної площини експериментальних курсів, що дозволило здобувачам усвідомити загальну логіку інтерпретаційного процесу. Питання систематизації та алгоритмізації художньо-інтерпретаційної діяльності в різних аспектах вирішували І. Боднарук (Боднарук, 2021), Л. Гаврилова (Гаврилова, Псарьова, 2016), С. Гмиріна (Гмырина, 2018), Н. Гунько (Гунько, Чехуніна, 2020), Лінь Янь (Лінь, 2021), Т. Лимарева (Лымарева, 2011), О. Ляшенко (Ляшенко, 2001), Л. Масол (Масол, 2015), В. Москаленко (Москаленко, 2013) та ін. Зокрема, Лінь Янь, упроваджуючи алгоритм художньо-інтерпретаційної діяльності, опирається на такі етапи: опрацювання здобувачами рекомендованої наукової літератури з проблеми художньо-педагогічної інтерпретації та вирішення низки аналітично-пізнавальних завдань аналітичного, порівняльного, класифікаційного та узагальнюючого характеру. Зокрема, це порівняння (тематизм, гармонія, композиція) музичних творів з однаковою назвою; виявлення спільного сюжету, відштовхуючись від історичного підґрунтя, у творах різних видів мистецтва; тестування з метою виявлення та набуття різноманітних музичних знань; відбір творів для музичних колекцій «Природа в музиці», «Поезія, спів і музика», «Спів і живопис» та ін. (Лінь, 2021, с. 190-195).

Ураховуючи науковий досвід із проблеми алгоритмізації художньо-педагогічної інтерпретаційної діяльності, а також результати проведених у середовищі магістрантів попередніх творчих завдань, було сформульовано алгоритм створення художньо-педагогічної інтерпретації за такими шарами інтерпретування, які утворюють гомогенний для кожного варіанту інтерпретації мовно-музичний простір: художньо-образний зміст вокального твору, жанрові особливості вокального твору, стильові особливості вокального твору, музична форма як індивідуальна композиція твору, цілісна художньо-педагогічна інтерпретація твору. На думку Л. Гаврилової, у

процесі інтерпретації музичного твору виділяють чотири основних етапи: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка» (Гаврилова, Псарьова, 2016, с. 103), які забезпечують цілісність інтерпретаційного опрацювання твору. Зазначимо, що під час цілісного опрацювання твору відбувається кореляція виконавської та педагогічної інтерпретації на основі цілісності композиторського тексту. «Нове» прочитання твору інтерпретатора-викладача збагачує виконавську інтерпретацію смислами життєвого та мистецького досвіду інтерпретатора.

З метою практичного опрацювання алгоритму художньо-педагогічної інтерпретації та зростання рівня оволодіння навичками інтерпретування, використання технічного й технологічного ресурсів художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу було проведено *акмеологічний тренінг*, спрямований на узагальнення творчо-педагогічних завдань першого, другого, третього етапів технології. Зміст тренінгу наведено в Додатку К. На тренінгу опрацьовувались і порівнювались між собою твори в жанрі балади: «Лорелея» Ф. Ліста на текст Г. Гейне, «Слухай» П. Сокальського на текст І. Гольц-Міллера, балада за оповіданням Лу Сіня «Хіан Лінь – сестра» Шан Деї.

*Акмеографічний метод* було застосовано під час складання кожним здобувачем акмеограми (фрагменту) на першому (інтерпретація художньо-образної сфери вокального твору), другому (інтерпретація жанрових та стильових особливостей вокального твору), третьому (цілісна художньо-педагогічна інтерпретація твору) етапах упровадження технології, що дозволило послідовно усвідомлювати та вербалізувати відповідні перспективи продовження роботи з розвитку вмінь, отриманих на кожному з етапів художньо-педагогічного інтерпретування. Під час складання акмеограм здобувачами актуалізувались, як невикористані можливості подальшого розвитку художньо-педагогічної майстерності, завдання пізнавально-операціональної сфери; орієнтації на глибину знань вокального репертуару композиторів різних країн та епох, творів різних жанрів, стилів;

вільного володіння виконавською та педагогічною технікою у процесі створення цілісної художньо-педагогічної інтерпретації твору, набуття досвіду художньо-педагогічного інтерпретування та художньої свідомості викладача-інтерпретатора.

Виконання завдань сприяло формуванню показників компетентнісного критерію – «здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів», «спроможність використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу» пізнавально-операціональної сфери особистості викладача вокалу, його герменевтичних умінь, досвіду інтерпретаційної діяльності.

*Педагогічне спостереження* за здобувачами здійснювалося на першому, другому, третьому етапах упровадження технології в період проходження ними виробничої асистентської практики, а також під час виконання всіх завдань, рекомендованих для виховання стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної, жанрово-стильової, композиційної сфери вокальної музики. У щоденниках спостережень зверталась увага на яскравість вияву художньо-педагогічного розуміння здобувачами образної, жанрово-стильової сфери вокальної музики, уміння занурюватись у культуру певної історичної епохи, звертатись до різних наукових джерел із метою пошуку відповіді на питання адекватності інтерпретації, наявності мистецького асоціативного інтелекту, готовності до розробки художньо-педагогічної інтерпретації. Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження виробничої асистентської практики наведено у Додатку К.

Отже, на другому етапі формувального експерименту всі методи роботи були спрямовані на свідоме збагачення пізнавально-операціональної сфери формування художньо-педагогічної майстерності, зокрема, її компетентнісної площини. Відбір та формулювання завдань були орієнтовані на зростання досвіду систематизації вокального репертуару на полікультурній основі, виховання здатності до художньо-педагогічної

інтерпретації вокальних творів, актуалізацію спроможності використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування пізнавально-операціонального компоненту було проведено діагностику згідно з показниками компетентнісного критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 9 через порівняння рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку К.

*Третій етап формувального експерименту* тривав упродовж першого семестру 2020-2021 н.р. за такими напрямками формування художньо-педагогічної майстерності здобувачів:

- зростання досвіду творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності;
- виховання здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності;
- актуалізація здатності до корекції у процесі становлення як фахівця-майстра.

На даному етапі було застосовано такі організаційні форми освітнього процесу: лекційні, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На третьому, *акмеореалізаційному*, етапі було обрано пріоритетною третьою складову компонентної структури художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу – рефлексивно-продуктивну. Феноменологічний аспект третьої умови пов'язаний із реалізацією здатності майбутніх викладачів вокалу до ефективної художньо-педагогічної інтерпретаційної

діяльності, адекватності оцінки художньо-педагогічних дій; спроможності до корекції на різних стадіях роботи з твором.

Упровадження третьої педагогічної умови спрямовувалося на сфери: творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності, ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності, опори на корекційні механізми професійного зростання, отже, орієнтувалося на комплекс творчо-діяльнісних параметрів як детермінант формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Властивості стимулювання художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі ми використали в комплексі підходів, принципів та методів навчання майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, у процесі впровадження третьої педагогічної умови було актуалізовано *творчо-діяльнісний, комунікативний та акмеологічний підходи*. Перший із них забезпечує викладачам вокалу перспективу сходження від індивідуального естетичного досвіду до загальнолюдського, надає їм можливість ставати суб'єктами культури, які у процесі художньо-педагогічної діяльності набувають здатності до естетичного самовизначення й самореалізації, а також передбачає наявність у викладача вокалу низки специфічних знань, умінь, навичок і фахових компетентностей, які є необхідними для відтворення художнього образу та здійснення фахової регуляції. Даний підхід координований з принципами реалізації власного творчого потенціалу, художньо-комунікативної компетентності, цілеспрямованого залучення до створення власних довершених інтерпретацій вокальних творів.

На нашу думку, у дослідженні проблеми художньо-педагогічної педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу діяльнісний підхід слід доповнити комунікативним, оскільки для мистецтвознавства та музичної педагогіки властиво розглядати художньо-виконавську діяльність як комунікацію (Мазель, 1980; Назайкинський, 2003), а виконавську інтерпретацію музичних творів і їх сприймання реципієнтами – як художнє

спілкування з музичним мистецтвом (Падалка, 2008; Рудницька, 2002; Олексюк, 2006). Педагогічна комунікація вважається однією з важливих професійних якостей учителя щодо організації освітньої діяльності учнів. Комунікабельність учителя має яскраво виражену емоційну природу, основу якої складають комунікативні та альтруїстичні емоції. Зауважимо, що в цьому сенсі потужне емоційне забарвлення вокально-педагогічної діяльності корелюється з комунікативною компетентністю викладача означеного профілю.

*Акмеологічний* підхід скеровує на активізацію особистісного потенціалу майбутніх викладачів вокалу (мотивацій, інтенцій, здібностей, особистісних якостей, самосвідомості тощо) в умовах художньо-педагогічної творчості на шляху перманентного самовдосконалення. Даний підхід координований з принципами поступального фахового розвитку, усвідомлення специфіки навчання за акмеологічним типом. Принцип *акмеологічності* передбачає спрямування професійної підготовки на найвищі результати, гармонійну збалансованість різних сторін навчально-виховного процесу, відтворення залежності результативності фахової підготовки від затрачених освітніх зусиль суб'єктів навчання.

Для спрямування майбутніх викладачів вокалу на зростання досвіду творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності було використано творчі *завдання й методи*: моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації, наведення на евристичний пошук довершеної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, презентація довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, аналіз власної презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, художньо-педагогічна рефлексія, педагогічне спостереження.

Здійснюючи педагогічний вплив на виховання здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності, ми використовували такі творчі *завдання й методи*: художньо-

педагогічна рефлексія, акмеографічне моделювання ретроаналізу власної художньо-педагогічної майстерності, розробки акмеограми перспективної власної художньо-педагогічної діяльності, акмеологічна бесіда, акмеологічна дискусія, педагогічне спостереження.

Для використання ресурсу дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в актуалізації здатності до корекції у процесі становлення як фахівця-майстра нами було застосовано такі творчі завдання й методи: художньо-педагогічна рефлексія, самокорекційний тренінг, акмеологічна бесіда, акмеологічна дискусія, педагогічне спостереження.

Обрані підходи та принципи відповідають *меті третього етапу* формувального експерименту, а саме, збагаченню рефлексивно-продуктивної площини художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, стимулюванню її акмеореалізаційної сфери. Їх застосування сприяло збагаченню змісту дисциплін «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва», «Курс виконавської майстерності», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Виробнича асистентська практика» (у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах), «Виробнича асистентська практика» (у закладах вищої освіти).

Застосування обраних для третього етапу формувального експерименту методів сприяло сформованості високого рівня здатності майбутніх викладачів вокалу до ефективної художньо-педагогічної інтерпретаційної діяльності, адекватності оцінки художньо-педагогічних дій; спроможності до корекції на різних стадіях роботи з твором. Під час реалізації даної умови спостерігалися зрушення від відсутності вмінь учасників експерименту художньо-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі до їх виразнішого, усвідомленого, стабільного вияву здобувачами. Зокрема, відбувалось помітне зростання досвіду творчої

реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності; спостерігався постійний вияв здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності; увиразнилася здатність до корекції у процесі становлення як фахівця-майстра. Отже, на третьому етапі методики квазіпедагогічна діяльність майбутніх викладачів вокалу набуває автономності, а його художньо-педагогічна майстерність стає акмерезультативною.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано ряд завдань. *Експлікація довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів* на цьому етапі експерименту проходила на експериментальних дисциплінах під час роботи з викладачем та під час вирішення самостійних завдань і передбачала наявність декількох експлікаційних схем вокального твору та вибір із них довершеної інтерпретації для публічного виконання. Під час виконання завдань зверталась увага на сходження від одиничного до загального, на критерій оригінальності в межах опрацьованих магістрантом варіантів. Вибір схеми, вміння порівняння масиву власних розробок мотивувались акмеологічним зростанням особистості, усвідомленням власного досвіду. Важливим ракурсом підготовки експлікаційної схеми було врахування комунікативної площини інтерпретаційної роботи, спрямованість на цільову аудиторію учнів. Зокрема, учасник експерименту Любов Н. наголосила, що під час вибору власної експлікаційної схеми для презентації твору Ши Гуаннань «Романтика. Моя країна» під час виробничої асистентської практики в аудиторії однокурсників, вона враховувала фактор творчого спілкування зі здобувачами ЗВО на заняттях із вокалу, дотримувалася реалізації комунікативних зв'язків у вокальному творі на рівні музичної тканини і під час спілкування зі здобувачами, а також активно додатково спілкуватись з аудиторією з приводу довершеності бачення твору в її особистому інтерпретаційному досвіді.



*Метод наведення на евристичний пошук довершеної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору* було застосовано на експериментальних дисциплінах під час роботи з викладачем та під час вирішення самостійних завдань з метою усвідомлення здобувачами власного акмеологічного зростання в набутті досвіду презентації інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності. Під час виконання завдань зверталась увага на активність удосконалення власної інтерпретаційної компетентності, максимального використання художнього та педагогічного ресурсу здійснених інтерпретацій і об'єктивність вибору найкращої з них. Зокрема, учасник експерименту Лю С. засвідчив, що під час пошук довершеної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору М. Калачевського «Серенада» він не тільки втілював власні варіанти бачення основного образу твору, але й особисто здійснював багато репетицій з метою удосконалення вокальної та педагогічної техніки, працював над природністю вокального та вербального звучання голосу, виконавським і педагогічним артистичним відтворенням естетичної насолоди від краси музичного змісту твору, вирівнював недоліки тембрового характеру, опрацьовував прийоми педагогічного впливу на уявну аудиторію. Єгор М. запропонував на майстер-класах за участю групи магістрантів у межах експериментальних дисциплін, на змагальній основі, завдання проілюструвати фрагмент вокального твору оригінальною інтерпретацією. У такому контексті в інтенсивній формі набувався художньо-педагогічний досвід декодування змісту твору вокального мистецтва та здійснення його педагогічної проєкції.

*Артистичні етюди* на цьому етапі експерименту були спрямованими на відпрацювання *цілісної презентації довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності* в аудиторії слухачів і формували вміння презентувати цілісність художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Усі учасники даної форми занять, яка застосовувалась в експериментальному освітньому процесі неодноразово, демонстрували накопичення досвіду та

зростання рівня оволодіння методикою підготовки до презентації власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в учнівській (студентській) аудиторії. Зокрема, учасник Кан І., розробляючи презентацію твору «Баркарола» Ф. Шуберта зростав у вміннях синтезу виразної виконавської та вербальної інтерпретації вокального образу, виявлення авторської сюжетної інтерпретації твору. Учасник Олена Д. в інтерпретації твору «Пісня радості» А. Філіпенка продемонструвала зростання виразності, артистизму донесення до аудиторії художньо-педагогічної цінності вокального твору. Валерія К. про роботі з твором «Бандура» В. Косенка спромоглася досягти вмінь яскраво виявляти індивідуальне емоційне відчуття художнього образу. Людмила К. при презентації арії Цариці Ночі з «Чарівної флейти» В. А. Моцарта спромоглася зразково виявити вміння оригінального виконавсько-педагогічного мислення. Лі Ю., демонструючи твір «Місяць» Інґ Циня спромігся впевнюючи презентувати аудиторії матеріалізацію своєї художньо-педагогічної позиції. Тетяна Т., працюючи з твором «Дніпровський вальс» І. Шамо, вразила присутніх доцільністю естетично-ціннісних аргументів для здійснення впливу на мотивацію учнів (студентів) до пізнання вокального мистецтва та педагогіки.

Акмеологічно ефективним виявилось *моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації*, яке неодноразово проводилося в межах освітнього процесу на експериментальних дисциплінах, зокрема формі концертно-публічних виступів із власними інтерпретаційними розробками перед аудиторією викладачів і однокурсників. У результаті порівняльного аналізу цієї діяльності був зроблений висновок, що наявні помітні зрушення в особистісному розвитку магістрантів відбувались у площині майстерності вияву виконавської та педагогічної техніки, виконавського та педагогічного артистизму. Зокрема, у моделюванні навчальної художньо-педагогічної комунікації учасник Інґ Ц. в інтерпретації твору «Нет, только тот, кто знал свиданья жажду» П. Чайковського ставив педагогічний акцент на емоційності, образності, яскравості лекторської майстерності. Учасник Олена

Д., презентуючи комунікативну техніку в інтерпретації твору К И «Високий принц Хілл», майстерно вибудовувала логіку спілкування, вільно формулювала навідні питання, передбачала відповіді учнів, дотримувалася доброзичливого характеру спілкування з аудиторією. Учасник Маргарита Б. працювала з твором «Жовта річка» Ван Тонга й досягла майстерності в інтонаційно-смысловому плануванні художньо-педагогічної діяльності на занятті, гнучко оволоділа широкою емоційно-інтонаційною палітрою, перетворювала емоції учнів з життєвих на естетичні. Учасник Ярослав К., який моделював комунікацію на прикладі твору «Гори» Чень Т'єн Пена, здійснив педагогічний акцент на виявленні унікальної цінності художньої форми (композиції) і внутрішнього смислу його цілісності. Інтерпретаторка твору «Дзя Линь – Река» Х Ри Тина Ганна Р. до домінанти своєї комунікативної моделі поклала артистизм й спромоглася підтвердити його емоційним та образним перевтіленням, здатністю до управління власними емоціями, акторськими вміннями. Вокаліз С. Рахманінова учасник Лі Ю інтерпретував з акцентом на вербальних характеристиках художнього образу, наводив аудиторію до образно-смыслові дискусії, впливав на аудиторію виражальними інтонаціями голосу і зрозумілими поняттями. Учасник Янь П., інтерпретуючи твір М. Лисенка «Ти не моя», приділив окрему увагу питанню розвитку вимови китайських та українських студентів, що сприяло зростанню досвіду діалогової комунікації між здобувачами.

Комунікативним потенціалом володіло колективне виконання *творчих завдань для самостійної роботи*, які передбачали винайдення й аналіз літературних творів про музичне мистецтво і творів образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва, які є подібними за образним змістом до інтерпретованих вокальних творів. Марія Ш. запропонувала як самостійне завдання – порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій одного й того самого вокального твору, а також композиторських інтерпретацій різними композиторами одного поетичного тексту.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника акмеологічного критерію – «здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності».

Метод аналізу власної презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, ускладнений моделюванням та проєктивним, використовувався й надалі в контексті здатності здобувачів до вмотивованого й відрефлексованого навчання, вмінь ретро- і перспективного аналізу й оцінки сформованості художньо-педагогічної майстерності. Аналітично-регулятивні дії відбуваються на всіх етапах підготовки інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності, однак, як зазначає Лінь Янь, виконавську новизну обов'язково супроводжують вміння прогнозувати, моделювати кінцевий результат (Лінь, 2021, с. 103), отже, акмеологічне рухання суб'єкта освіти до статусу фахівця-майстра.

Для усвідомлення динаміки зростання майбутніх викладачів вокалу було застосовано метод *художньо-педагогічної рефлексії* для вияву психологічних чинників в системі педагогічної дії. Осмислення педагогічного процесу формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу на основі вмінь інтерпретації вокальних творів відбувалося через розуміння здобувачами власних думок про систему естетичних цінностей вокальної педагогіки, мотиви та потреби до викладацької інтерпретаційної діяльності, полікультурну репертуарну обізнаність; образну та жанрово-стильову чуттєвість у вокальній спадщині, спрямованість на професійне зростання тощо. Зі здобувачами проводилися відповідні *бесіди* («Якості викладача вокалу», «Мій шлях у розвитку вокальної техніки», «Мій шлях у розвитку педагогічної техніки», «Мій шлях професійного самовдосконалення» та ін.), формулювалися навідні питання, які спрямовували особистість до рефлексивного занурення, аналізувалися їх рефлексивні дії.

Застосування методів *акмеографічного моделювання ретроаналізу власної художньо-педагогічної майстерності та розробки акмеограми*

*перспективної власної художньо-педагогічної діяльності* стало підсумком художньо-педагогічного рефлексивного занурення й поєднало розуміння здобувачами набутого досвіду у формуванні художньо-педагогічної майстерності з наявними в кожного перспективами саморозвитку в акмеологічній площині. Під час складання акмеограм стану розвитку художньо-педагогічної майстерності до початку формувального експерименту здобувачами актуалізувалось, як невикористані можливості, подальше вирішення завдань акмеореалізаційної сфери, зокрема, вільне володіння навичками вокальної та педагогічної техніки, сформованість якостей викладача вокалу, компетентність у реалізації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору.

Зокрема, учасник експерименту Цзян Д. відзначив, що у процесі опанування технології інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності він досяг еталонного створення виконавського плану твору, динаміки засобів виразного співу, набув значного досвіду виконавської інтерпретації вокальних творів, вдосконалив сценічну поведінку, натомість вважає, що у подальшому йому необхідно досягти умінь вільно володіти голосом в процесі інтерпретації художньо-образного змісту твору, довершеної вокальної техніки, а також вільного володіння основами вокальної орфоєпії. Маргарита Б. вважає, що на експериментальних дисциплінах змогла досягти вільного володіння прийомами професійно-педагогічного спілкування, вільного володіння власним психофізичним апаратом, однак свої невикористані можливості вбачає у глибокому знанні методів і прийомів вокального навчання і виховання, широкому використанні виховного потенціалу вокальної педагогіки, більш виразній спрямованості своєї особистості на вокально-педагогічний ідеал. Чжен Ж. зазначив, що набув рівня вільного володіння технікою звукоутворення, артикуляцією, мімічною та пантомімічною виразністю, довершеним самоконтролем над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів, натомість хотів би розвиватися надалі у

напрямах розвитку креативності і вольової саморегуляції викладача вокалу. Каріна Ш. засвідчила, що на сьогодні удосконалила вміння опрацювання вокального репертуару з метою зростання художньо-педагогічної майстерності, концептуального опрацювання художньо-педагогічного змісту образної сфери та жанрово-стильових особливостей вокальних творів, натомість, розуміє важливість подальшого вдосконалення умінь педагогічного впливу на здатність розуміння учнями (студентами) художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, а також вдосконалення володіння навичками демонстрації учням (студентам) цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника акмеологічного критерію – «здатність до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності».

Усвідомлення здобувачами перспектив подальшого розвитку художньо-педагогічної майстерності вимагало набуття навичок самокоректувальної діяльності у процесі становлення як фахівця-майстра, що викликало необхідність проведення *самокорекційного тренінгу*. Зміст тренінгу наведено в Додатку Л. На тренінгу на основі методів і рекомендованих вправ з самокорекції (Андрушко, 2017) опрацьовувалися рефлексивні, мисленнєві, художньо-образні, жанрово-стильові групи завдань. У результаті не однократного тренування (тренерами були викладачі й самі магістранти) помітно зросла палітра самокоректувальних навичок, які використовувались магістрантами в динамічному процесі формування художньо-педагогічної майстерності. Зокрема, учасник Їнь Ц. засвідчив, що навчився у процесі інтерпретаційної діяльності концентрувати увагу на професійних проблемах художньо-педагогічного вокального самовдосконалення. Учасник Олена Д. серед навичок, які здобула в результаті тренінгу, підкреслила здобутий досвід пошуку виходу з проблеми через систематичні заняття із саморозвитку вокальної техніки.

Учасник Маргарита Б. акцентувала увагу на тому, що навчилася все більш глибоко занурюватися до образного змісту вокальних творів і вербалізувати свої світоглядні позиції, відшукувати в музиці відповіді на власні світоглядні питання. Учасник тренінгу Ярослав К. звернув увагу на те, що впродовж участі у тренінгу опанував прийоми самопрограмування на презентацію яскравої художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Ганна Р. навчилася використовувати техніку рефреймінгу для вдосконалення власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів і вияву полісемії художнього образу. Усі учасники експерименту заявили, що сприймають художньо-педагогічні помилки як поштовх для подальшого самовдосконалення.

На заняттях з «Курсу виконавської майстерності», «Історії виконавства» проводились індивідуальні та групові *акмеологічні бесіди* з тем: «Теорія і практика вільного володіння голосом в процесі інтерпретації художньо-образного змісту твору», «Як здійснювати вплив на мотивацію учнів до пізнання вокального мистецтва та педагогіки?», «Як виразно виявляти індивідуальне емоційне відчуття художнього образу у процесі інтерпретації вокального твору?», «Як досягти рівня довершеності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань інтерпретації вокального твору?», «Як розвивати педагогічний артистизм?», «Як навчитися органічно синтезувати виконавську та вербальну інтерпретацію вокального твору?». У такому контексті акценти на художньо-педагогічному змісті інтерпретацій вокального твору продукували в акмеологічній площині, реалізовувалась можливість осмислення перспектив подальшого розвитку художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було проведено *акмеологічну дискусію* з теми «Секрети художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу», на якій обговорювалися питання теорії і практики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, специфіки формування художньо-педагогічної

майстерності майбутніх викладачів вокалу в ПСМНЗ та ЗВО. Дискусія характеризувалася науковою достовірністю, містила цитування джерел, а також власні роздуми здобувачів про акмеологічне зростання майбутнього викладача вокалу у процесі інтерпретації вокального твору засобами художньо-педагогічної майстерності. Фрагмент акмеологічної дискусії наведено у Додатку Л.

*Педагогічне спостереження* за здобувачами здійснювалось у період проходження ними виробничої асистентської практики, а також під час виконання усіх завдань, рекомендованих для виховання стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної, жанрово-стильової, композиційної сфери вокальної музики. У щоденниках спостережень зверталась увага на яскравість вияву художньо-педагогічного розуміння здобувачами образної, жанрово-стильової сфери вокальної музики, уміння занурюватись у культуру певної історичної епохи, звертатись до різних наукових джерел з метою пошуку відповіді на питання адекватності інтерпретації, наявність мистецького асоціативного інтелекту, готовність до розробки художньо-педагогічної інтерпретації. Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження виробничої асистентської практики наведено в Додатку Л.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника акмеологічного критерію – «здатність до самокорекції у процесі самостановлення як фахівця-майстра».

Отже, на третьому етапі формувального експерименту всі методи роботи були спрямовані на свідоме збагачення рефлексивно-продуктивної сфери формування художньо-педагогічної майстерності, зокрема, її акмеологічної площини. Відбір та формулювання завдань були орієнтовані на зростання досвіду творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності, розвиток здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної



художньо-педагогічної діяльності, актуалізацію здатності до корекції у процесі становлення як фахівця-майстра.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування акмеореалізаційного компоненту було проведено діагностику згідно показників акмеологічного критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 9 через порівняння рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати подано в Додатку 3.

*Контрольний етап наукового дослідження* (другий семестр 2020-2021 н.р.) був пов'язаний з аналізом результатів педагогічного експерименту та перевіркою ефективності розробленої методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу; з узагальненням здобутих результатів навчання; рекомендаціями щодо впровадження результатів проведеного дослідження в практику освітніх закладів, визначенням подальших перспектив дослідження порушеної наукової проблеми. *Метод визначення змін* результатів успішності здобувачів підтвердив, що у респондентів контрольної та експериментальної груп відбулося зростання кількості осіб на вищому, середньому рівнях та зменшення на початковому рівні.

Як свідчать отримані результати на початку формувального експерименту показники успішності в контрольній та експериментальній групах знаходяться на приблизно однаковому рівні (табл.3.1).

Графічне представлення рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту подано на рис. 3.1. для контрольної групи та рис. 3.2. для експериментальної групи.

Таблиця 3.1

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх  
викладачів вокалу за результатами констатувального етапу  
педагогічного експерименту, %**

Рівні/ Критерії	аксіологічний критерій		компетентнісний критерій		акмеологічний критерій	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий	50	57,9	57,9	55,27	57,9	60,53
Середній	42,11	36,84	36,84	36,84	39,47	36,84
Вищий	7,89	5,26	5,26	7,89	2,63	2,63

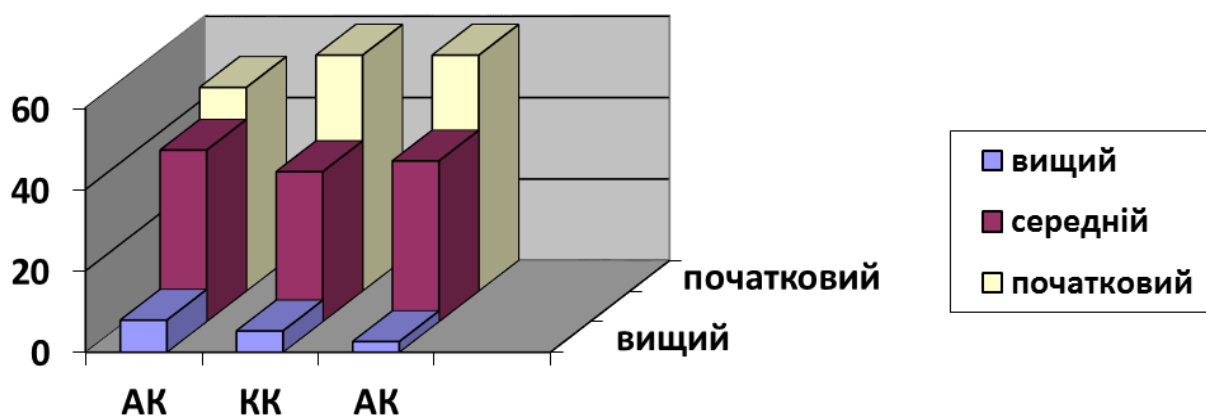


Рис.3.1. Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту для контрольної групи

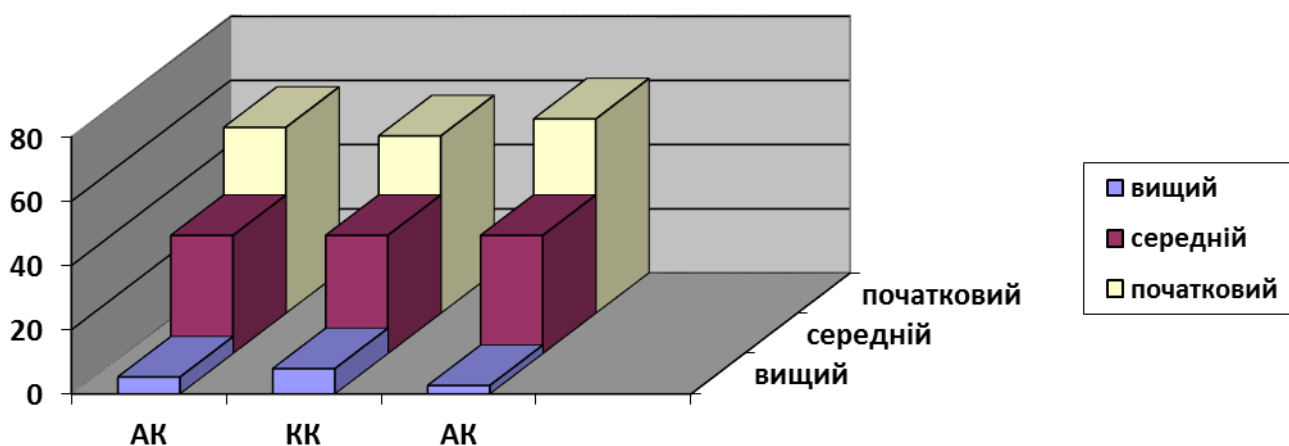


Рис.3.2. Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту для експериментальної групи

Розглянемо використання критерію  $\chi^2$  (Таблиці функцій, 2009) для визначення рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за аксіологічним критерієм на початку формувального експерименту (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за аксіологічним критерієм**

Рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності	Частота контрольної групи, $n_i$	Частота експериментальної групи, $n_j$	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Початковий	19	22	-3	9	0,474
Середній	16	14	2	4	0,25
Вищий	3	2	1	1	0,333
<b>Усього</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>1,057</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 1,057$ .

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою  $\nu = 3 - 1$  і визначимо критичну точку  $\chi^2_{кр}$  за рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ :

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки  $\chi^2_{емп} = 1,057 < 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за аксіологічним критерієм сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального експерименту.

Такі самі розрахунки рівня сформованості сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за критерієм  $\chi^2$  для компетентнісного та акмеологічного критеріїв представлено в табл. 3.3 та 3.4.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за компетентнісним критерієм**

Рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності	Частота контрольної групи, $n_i$	Частота експериментальної групи, $n_j$	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Початковий	22	21	1	1	0,045
Середній	14	14	0	0	0
Вищий	2	3	-1	1	0,5
<b>Усього</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0,545</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 0,545$ .

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою  $\nu = 3 - 1$  і визначимо критичну точку  $\chi^2_{кр}$  за рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ :

$$x^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки  $x^2_{емп} = 0,545 < 5,991 = x^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за компетентнісним критерієм сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального експерименту.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за акмеологічним критерієм**

Рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності	Частота контрольної групи, $n_i$	Частота експериментальної групи, $n_j$	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Початковий	22	23	-1	1	0,045
Середній	15	14	1	1	0,066
Вищий	1	1	0	0	0
<b>Усього</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0,111</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $x^2_{емп} = 0,111$ .

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою  $\nu = 3 - 1$  і визначимо критичну точку  $x^2_{кр}$  за рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ :

$$x^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки  $x^2_{емп} = 0,111 < 5,991 = x^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за акмеологічним критерієм сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального експерименту.

Отже, дані розрахунків рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального

експерименту за критерієм  $\chi^2$  свідчать, що розподіл отриманих результатів є однаковим. Це вказує на те, що гіпотеза  $H_0$ , відповідно до якої розподіл рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу не відрізняється між собою у контрольній та експериментальній групах на початку формувального етапу експериментального дослідження, є вірною.

Відтак, впливає необхідність перевірки гіпотези  $H_1$ , відповідно до якої розподіл рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу суттєво відрізняється.

Для перевірки вірогідності гіпотези педагогічного дослідження потрібно здійснити розрахунки за критерієм  $\chi^2$  наприкінці формувального етапу експерименту. Кінцевий розподіл рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу здійснено на основі виставлених експертами балів кожному здобувачу. Дані результатів цієї роботи подано в табл.3.5.

Аналіз отриманих результатів показує, що в контрольній та експериментальній групах наприкінці формувального етапу експерименту результати суттєво відрізняються.

*Таблиця 3.5*

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту, %**

Рівні/ Критерії	аксіологічний критерій		компетентнісний критерій		акмеологічний критерій	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий	50	5,26	52,63	5,26	47,37	13,16
Середній	44,74	73,69	39,47	78,95	50	68,42
Вищий	5,26	21,05	7,9	15,79	2,63	18,42

Відповідно до логіки нашого дослідження розглянемо використання критерію  $\chi^2$  на етапі визначення рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за аксіологічним критерієм наприкінці формувального експерименту (табл. 3.7).

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за аксіологічним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту**

Рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності	Частота контрольної групи, $n_i$	Частота експериментальної групи, $n_j$	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Початковий	19	2	17	289	15,211
Середній	17	28	-11	121	7,118
Вищий	2	8	-6	36	18
<b>Усього</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>446</b>	40,329

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 40,329$ .

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою  $\nu = 3 - 1$  і визначимо критичну точку  $\chi^2_{кр}$  за рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ :

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки  $\chi^2_{емп} = 40,329 > 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп неоднаковими за аксіологічним критерієм сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу експерименту.

Такі самі розрахунки за критерієм  $\chi^2$  для компетентнісного та акмеологічного критеріїв представлено у табл. 3.7, 3.8.

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за компетентнісним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту**

Рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності	Частота контрольної групи, $n_i$	Частота експериментальної групи, $n_j$	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Початковий	20	2	18	324	4,654
Середній	15	30	-15	225	1,565
Вищий	3	6	-3	9	16,200
<b>Усього</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>558</b>	<b>22,419</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{emn} = 22,419$ .

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою  $\nu = 3 - 1$  і визначимо критичну точку  $\chi^2_{кр}$  за рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ :

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки  $\chi^2_{emn} = 22,419 > 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп неоднаковими за компетентнісним критерієм сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу експерименту.

Аналіз отриманих даних за компетентнісним критерієм за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів з вищим і середнім рівнями сформованості художньо-



педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за акмеологічним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту**

Рівень сформованості художньо-педагогічної майстерності	Частота контрольної групи, $n_i$	Частота експериментальної групи, $n_j$	Різниця між емпіричними та теоретичними частотами (між контрольною та експериментальною групами), $n_i - n_j$	Квадрат отриманої різниці частот, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
Початковий	18	5	13	169	9,389
Середній	19	26	-7	49	2,579
Вищий	1	7	-6	36	36
<b>Усього</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>254</b>	47,968

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 47,968$ .

Визначимо кількість ступенів свободи. Для цього скористаємося формулою  $\nu = 3 - 1$  і визначимо критичну точку  $\chi^2_{кр}$  за рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ :

$$\chi^2_{кр} = 5,991.$$

Оскільки  $\chi^2_{емп} = 47,968 > 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп неоднаковими за акмеологічним критерієм сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу експерименту.

Суттєві зміни під час експерименту відбулися за показниками акмеологічного критерію сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Кількість здобувачів з вищим і середнім рівнями сформованості художньо-педагогічної майстерності за

цим критерієм значно зросла в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Збільшення кількості здобувачів вищого та середнього рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу викликано посиленою роботою над якістю освітнього процесу, позитивним впливом технології художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності на художньо-педагогічний досвід їх квазіпрофесійної діяльності. Здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів формувалася під впливом викладачів та студентського освітнього середовища. Здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів в процесі художньо-комунікативної діяльності, вміння самоаналізу та самокорекції розвивалися у контексті найповнішого використання виконавсько-педагогічних ресурсів здобувачів у процесі досягнення ними вершин професіоналізму.

Порівняльний аналіз даних за всіма критеріями сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу представлено в табл. 3.9.

*Таблиця 3.9*

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту, %**

Рівні <u>сформованості</u> художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу		Контрольна група		Експериментальна група	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Початковий	Аксіологічний критерій	50	50	57,9	5,26
Середній		42,11	44,74	36,84	73,69
Вищий		7,89	5,26	5,26	21,05

Початковий	Компетентнісний критерій	57,9	52,63	55,27	5,26
Середній		36,84	39,47	36,84	78,95
Вищий		5,26	7,9	7,89	15,79
Початковий	Акмеологічний критерій	57,9	47,37	60,53	13,16
Середній		39,47	50	36,84	68,42
Вищий		2,63	2,63	2,63	18,42

У цілому в експериментальній групі спостерігалось підвищення показників аксіологічного, компетентнісного та акмеологічного критеріїв сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Графічне представлення результатів розподілу рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту подано на рис. 3.3. для контрольної групи та рис. 3.4. для експериментальної групи.

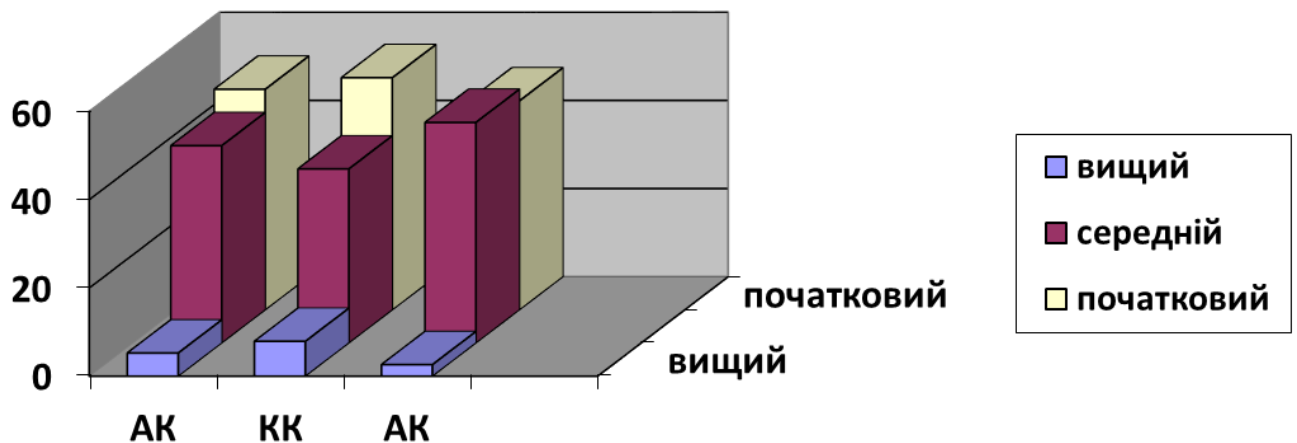


Рис.3.3. Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту для контрольної групи

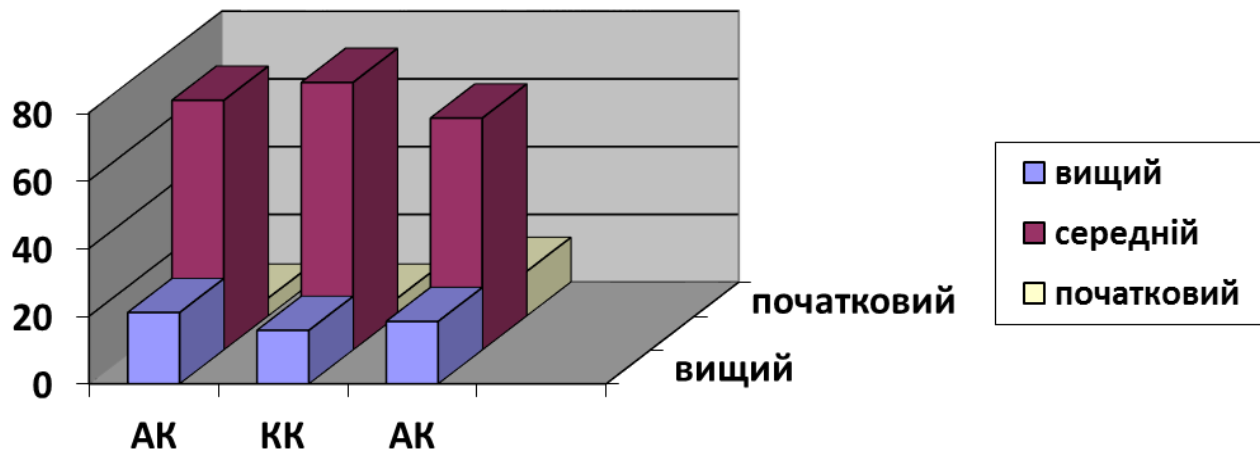


Рис.3.4. Рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту для експериментальної групи.

Отже, обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів, що доводить дієвість запропонованої методики, здатної забезпечити процес формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Отримані результати свідчать про те, що гіпотеза щодо не випадковості більш високих результатів у експериментальній групі є вірною, тобто запропоновані педагогічні умови дійсно сприяють підвищенню рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Виділені критерії формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх, не повною мірою і не всебічно характеризують цей складний та багатоаспектний процес. Проте, виявлені результати дослідно-експериментальної роботи дали змогу довести ефективність методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу і технології художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності.

## Висновки до третього розділу

Використання емпіричних методів опитування, спостереження, тестування, порівняння результатів самооцінки й оцінки експертів, самооцінювання під час форм контролю і концертних виступів, а також авторських і модифікованих діагностичних методик Н. Овчаренко з учасниками експериментального дослідження дозволили уточнити критерії, показники та рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Для оцінювання мотиваційно-ціннісного компонента було обрано аксіологічний критерій. Пізнавально-операціональний компонент оцінено компетентнісним критерієм. Рефлексивно-продуктивний компонент вимірювався акмеологічним критерієм.

Обрахування результатів експерименту проводилось відповідно до трьох рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, а саме: вищий – 5,26 % респондентів КГ, 5,26 % – ЕГ; середній – 39,47 % респондентів КГ, 36,84 % – ЕГ; початковий – 55,27 % респондентів КГ, 57,9 % – ЕГ.

У процесі формувального експерименту перевірено ефективність поетапного впровадження запропонованих педагогічних умов та методів. В експериментальній роботі контрольну групу склали 38 здобувачів магістратури спеціальності 025 Музичне мистецтво, а експериментальну – ще 38 здобувачів магістратури. На кожному з трьох етапів експерименту впроваджувалась домінантна педагогічна умова.

Застосовані на пропедевтично-орієнтаційному етапі творчі завдання й методи (мотиваційне стимулювання якісних психофізіологічних змін особистості майбутнього викладача вокалу, мотивація на оволодіння художньо-педагогічними цінностями вокальної педагогіки, евристична бесіда, дискусія, диспут, наведення на евристичний пошук, мотиваційно-педагогічний полілог, мотивація до художньо-педагогічного аналізу смислу

музичних образів, мотивація до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, порівняльний, пояснювально-ілюстративний, пошуково-мотиваційний, педагогічного спостереження) сприяли стабілізації спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, вихованню стійкої потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики, активізації прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності; збагатили мотиваційно-ціннісну сферу формування у здобувачів художньо-педагогічної майстерності, зокрема, її аксіологічної площини. Отже, на першому етапі методики сформувалися мотиваційна та художньо-почуттєва сфери особистості викладача вокалу, його естетичні ідеали, спроможність надавати оціночні судження тощо.

Творчі завдання й методи комбінаторної акмеоінтерактивної технології художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності, застосовані на змістово-технологічному етапі «”Словники” вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару на полікультурній основі, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія, психологічне «занурення в образ», психологічне «занурення в жанр», психологічне «занурення в стиль»; художньо-образна експлікація вокального твору, художньо-жанрова експлікація вокального твору, художньо-стильова експлікація вокального твору, аудіальне та вербальне художньо-образне анкетування, метод вербалізації емоцій, поєднаний з методом архетипової (типологічної) образної чуттєвості; артистичний художньо-образний етюд, педагогічний художньо-образний етюд, педагогічне спостереження, аудіальне та вербальне жанрове анкетування, аудіальне та вербальне стильове анкетування, артистичний вокально-жанровий етюд, педагогічний вокально-жанровий етюд, артистичний вокально-стильовий етюд, педагогічний вокально-стильовий етюд, акмеологічний тренінг, моделювання прийомів педагогічного впливу на аудиторію учнів; акмеографічний, герменевтичного

кола, творчо-наукового проєкту, міні-проєктів; художньо-педагогічного аналізу, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-образного педагогічного інтерпретування вокального твору, паттерн-моделювання комплексів вокальних виконавських і педагогічних прийомів для художньо-стильового педагогічного інтерпретування вокального твору, паттерн-моделювання виконавських і педагогічних прийомів для цілісної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору), вплинули на зростання досвіду систематизації вокального репертуару на полікультурній основі, увиразнення здатності до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів та спроможності здобувачів використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. Отже, на другому етапі методики відбулось оновлення й ускладнення структури художньо-педагогічної майстерності.

Комплекс творчих завдань і методів акмеореалізаційного етапу (моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації, експлікація довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, наведення на евристичний пошук довершеної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, артистичний етюд, презентація довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, аналіз власної презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, педагогічне спостереження, акмеографічне моделювання ретроаналізу власної художньо-педагогічної майстерності, розробки акмеограми перспективної власної художньо-педагогічної діяльності, художньо-педагогічна рефлексія, самокорекційний тренінг, акмеологічна бесіда, акмеологічна дискусія) посприяв успішності квазіпрофесійної діяльності здобувачів, помітному зростанню досвіду творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів в процесі художньо-комунікативної діяльності; стабілізації вияву здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності; увиразненню здатності до самокорекції у

процесі становлення здобувача як фахівця-майстра. Отже, на третьому етапі методики квазіпедагогічна діяльність майбутніх викладачів вокалу набуває автономності, а його художньо-педагогічна майстерність стає акмеорезультативною.

Перевірка отриманих результатів здійснювалася за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних вищого рівня зросли з 5,26 % до 18,42 %, середнього рівня – з 36,84 % до 73,68 %, натомість кількісні показники досліджуваних початкового рівня знизилися з 57,9 % до 7,9 %. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних вищого рівня залишились однаковими – 5,26 %, середнього рівня – зросли з 39,47 % до 44,74 %, початкового рівня – незначно зменшились з 55,27 % до 50 %.

Таким чином, перевірка отриманих результатів підтвердила ефективність розробленої методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.



## ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі подано теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену методику формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Отримані результати, що підтвердили вирішення окреслених завдань і досягнення поставленої мети, дали підстави дійти таких **висновків**.

1. Висвітлено проблему формування художньо-педагогічної майстерності у науковому дискурсі, який засвідчив еволюцію означеного концепту від комплексу різнобічних знань, умінь і педагогічної техніки вчителя-організатора (Антон Макаренко) до педагогіки добра і краси педагогічної дії (Іван Зязюн), Конкретизація концепту педагогічної майстерності у площині музичної педагогіки дозволило визначити його як художньо-педагогічну майстерність.

Результати порівняльно-зіставного, проблемного та компаративного аналізу розвідок українських та китайських науковців свідчать про актуалізацію низки ідей, дотичних до проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, а саме щодо: холістичного розуміння мотиваційної, емоційної й інтелектуальної сфер особистості, які інтегруються в музично-педагогічній діяльності; реалізації в останній гуманістичних цінностей музичного мистецтва; формування здатності до сприйняття й усвідомлення музичної інтонації як смислового осереддя музичного твору, важливості герменевтичного розуміння його тексту і художньо-образної сфери; ідентифікації художньо-естетичних переживань у процесі музично-виконавської діяльності; методичних аспектів удосконалення виконавсько-педагогічної техніки, художньо-педагогічної рефлексії, музично-виконавської та вербальної інтерпретації музичних творів; емоційно-позитивного стилю міжособистісного спілкування; невербально-комунікативної взаємодії виконавця й реципієнта, шляхів акмеологічного зростання викладача мистецьких спеціальностей тощо.

Художньо-педагогічну майстерність майбутніх викладачів вокалу потрактовано як найвищу форму фахової активності педагога, що характеризується специфічним комплексом особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних орієнтирів, необхідних для успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, сукупністю фахових компетентностей і актуалізацією творчого потенціалу у виконавсько-дидактичному, методично-технологічному та художньо-інтерпретаційному процесі.

2. Обґрунтовано зміст і структуру художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу у складі мотиваційно-ціннісного, пізнавально-операціонального та рефлексивно-продуктивного компонентів. До змісту першого входить комплекс властивостей і художньо-естетичних цінностей, які потрібні для успішної викладацької діяльності. Другий, пізнавально-операціональний компонент містить конгломерат фахових компетентностей і вокально-педагогічної техніки, які дозволяють майбутнім викладачам вокалу здійснювати свою викладацьку та художньо-інтерпретаційну діяльність на репродуктивному рівні засобами, які тісно корелюються в орфоєпіці, мімічній та пантомімічній виразності, самоконтролі над рухами тіла і вольовій саморегуляції. Третій, рефлексивно-продуктивний компонент дозволяє майбутнім викладачам вокалу актуалізувати власний творчий потенціал у переконливій художньо-педагогічній інтерпретації та реалізувати прагнення досягти акмеологічних висот у професійній діяльності. У процесуальному аспекті художньо-педагогічна інтерпретація розглядається як комплексний процес розуміння й тлумачення музичних творів майбутніми викладачами вокалу, що включає виконавсько-дидактичну, методично-технологічну та вербально-сміслову складові.

3. Схарактеризовано методичні засади та модель методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Визначено низку загальнонаукових та методичних підходів до формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів

вокалу, які конкретизовано в методичних принципах (провідні: естетизації освітнього процесу, цілісного впливу на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери особистості здобувача, методичної компетентності).

Результатом обґрунтування методичних засад стало розроблення моделі методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, яка складається з: цільового (розкриває мету методики); теоретико-методологічного (експонує компоненти художньо-педагогічної майстерності, наукові підходи (домінувальні та допоміжні), та відповідні їм методичні принципи); процесуально-операціонального (відображає етапи впровадження методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (пропедевтично-орієнтаційний, змістово-орієнтаційний, акмереалізаційний), педагогічні умови, методи й форми організації освітнього процесу) та оцінно-результативного (включає критерії виявлення рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний) та відображає результат) блоків.

4. Експериментально перевірено ефективність методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Означена методика запроваджувалася протягом пропедевтично-орієнтаційного, змістово-орієнтаційного, акмереалізаційного етапів експерименту за допомогою спеціально розроблених педагогічних умов та методів (дискусії, наведення на евристичний пошук, евристичні бесіди, диспут, мотиваційно-педагогічний полілог, мотивація до смислу музичних образів, педагогічного спостереження тощо; комбінаторна технологія художньо-педагогічної інтерпретації; «Словники вокальної культури», аналіз нотних та аудіоджерел, класифікація та систематизація вокального репертуару, синхроністична таблиця, фасилітована дискусія тощо; моделювання навчальної художньо-педагогічної комунікації, експлікація довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів, педагогічне спостереження тощо), які

домінували на кожному з етапів. Визначено ефективність таких форм формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу: лекційні, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальні бесіди, самостійний науково-дослідний пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Аргументовано, що їх запровадження позитивно впливає на формування всіх компонентів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Виявлено значну позитивну динаміку в кількісних показниках експериментальної групи: в показниках високого рівня підвищення з 5,26 % до 18,42 %, у показниках середнього рівня – з 36,84 % до 73,68 %, у показниках низького рівня – зниження з 57,9 % до 7,9 %.

Зафіксована успішність у формуванні художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу переконливо свідчить про педагогічну доцільність і ефективність експериментальної методики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абдулин, Э. Б. (1990). *Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования*. М.: Прометей.
- Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. (2005). *Музыкально-педагогические технологии учителя музыки*. Москва: Прометей.
- Абдуллина, О. А. (1990). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений*. М.: Просвещение.
- Абрамян, В. Ц. (1996). *Театральная педагогика*. К.: Лібра.
- Андрушко, Я. (2017). *Психокорекція*. Львів: ЛьвДУВС.
- Анисимов, П. В. (1987). *Формирование у школьников мотивации учебной музыкальной деятельности как проблема подготовки учителя* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва.
- Антонюк, В. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*. Київ: ЗАТ «Віпол».
- Асафьев, Б. В. (1973). *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Л.: Музыка.
- Багадуров, В. (1932). *Очерки по истории вокальной методологии*. М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика.
- Бакумець, А. Ю. (2021). *Жанрово-стильові особливості хорових циклів українських композиторів кінця ХХ – початку ХХІ століття* (дис. ... д-ра філософії). Київ.
- Барахтян, М. М. (1993). *Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
- Барбіна, Є. С. (2013). Педагогічна майстерність у сучасній парадигмі освіти. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки, 64, 181-185.*
- Барсукова, Н. С. (2016). Методи і форми стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення виконавської майстерності. *Науковий огляд, 8 (29).*

- Берега, А. В. (2010). *Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики*. Вінниця: НОВА КНИГА.
- Биан, Мен (1996). *Китайская музыкальная культура: образование и развитие*. Пекин.
- Боднарук, І. М. (2021). Формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (100), 24-33.
- Бондар, В. І. (1996). *Дидактика: ефективні технології навчання студентів*. К.: Вересень.
- Букреева, А. Н. (2018). *Герменевтический подход к анализу смысла художественных образов* (дисс. ... канд. филос. наук). Москва.
- Булатова, О. С. (2001). *Педагогический артистизм*. М.: Издательский центр «Академия».
- Ван, Яцзюнь (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання* (автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Суми.
- Вайдич, Н. В. (2011). Педагогічне спостереження. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2, 98-101.
- Ван Юй Шен (1997). *Истоки музыки*. Шанхай.
- Ван, Яцзюнь (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання) Суми.
- Василевська-Скупа, Л. П. (2007). *Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця.
- Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики* (автореф.

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання»). Київ.

Василенко, Л. М. (2012). *Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика*: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Вей, Лімін (2011). Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*, 10 (81), 159-163.

*Великий тлумачний словник сучасної української мови*: 250000 (2005). В. Т. Бусел (уклад. та голов. ред.). Київ; Ірпінь: Перун. .  
<https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>

Верещагіна, О. Є., Маринчук, Т. Т. (2000). *Засоби музичної виразності та їх роль в процесі формотворення*. Вінниця.

Верхолаз, Р. А. (1960). *Вопросы методики чтения с листа*. М.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у мистецькій освітній галузі (2020). *Додаток 20 до Державного стандарту базової середньої освіти*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

Волкова, Ю. І. (2016). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ.

Гаврилова, Л., Псарьова Л. (2016). Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 97-106.

Гадамер, Г. Т. (1991). *Актуальность прекрасного*. Москва: Искусство.

Гао, Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки* (дис. ... д-ра філософії). Одеса.

Гаврилук, О. А. (2018). *Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності* (дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії): 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» – (015 – Професійна освіта)). Вінниця.

*Герменевтичне коло*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>

Гладишко, А. (2017). Архетип в музичній культурі як дискурс сучасної української музикології. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики*, 47, 31-43.

Глазунова, І. К., Цюй, Ге (2021). Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва: Зміст і структура. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*, 199.

Гмырина, С. В. (2018). *К проблеме интерпретации музыкального произведения в вокально-исполнительском искусстве*. Восстановлен с: <http://elibrary.kubg.edu.ua> ›

Гмиріна, С. В. (2016). Добір навчального вокального репертуару як складова фахової підготовки естрадного співака. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 1.

Гмиря, Б. (1988). *Статьи, дневники, письма, воспоминания*. Москва: Музыка.

Гоноболин, Ф. Н. (1962). Психологический анализ педагогических способностей. *Проблемы способностей*. М., сс. 244–254.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь.

Горбенко, С. С. (2000). Історичні корені та виховні особливості дитячого хорового співу в Україні. *Початкова школа*, 5, 37-39.

Гордійчук, А. М. (1997). Проблема розвитку художньо-образного мислення студентів в інструментальному музикуванні. *Науковий вісник ВДУ*, II ч., 156–157.

Горюхина, Н. О. (1982). Про основные проблемы музыкальной эстетики. *Музыка*, 3, 23–30.

Гребенюк, Н. Є. (2000). Особистісно орієнтований підхід у розвитку



- індивідуальності співака. *Музичне виконавство*, 14, кн. 6, 156-165.
- Гребінь-Крушельницька, Н. Ю. (2012). *Акмеологічні технології як засіб формування довершеної особистості курсанта*. URL: <http://chelpanov.eeipsy.org> ›
- Григорьева, Г. (2004). *Музыкальные формы XX века*. Москва: Гуманитарный издательский центр «Владос».
- Гринчук, І. П. (2007). *Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи музичної інтерпретації»*. Тернопіль: ТДПУ.
- Грищенко Ю. В. (2011). *Розвиток професійної вокальної освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття)* (дис. ... д-ра. пед. наук). Київ.
- Гу, Цзін (2018). *Методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики України та Китаю* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ.
- Гуан Лин (1984). *Народные стили в вокальном искусстве*. Пекин.
- Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.
- Гулько, Н. О., Чехуніна, А. О. (2020). *Творчий розвиток майбутнього педагога-музиканта у процесі художньої інтерпретації вокальних творів*. URL: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part\\_1/38.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_1/38.pdf)
- Гуральник, Н. П. (2007). *Українська фортепіанна школа XX століття в контексті музичної педагогіки: Історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти*. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Давидов, М. А. (2010). *Виконавське музикознавство. Енциклопедичний довідник*. Київ: Національна музична академія ім. П.І. Чайковського
- Данилюк, М. М. (2015). *Розвиток музичної освіти на Слобожанщині (друга половина XIX – початок XX століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – заг. педагогіка та іст. пед). Харків.

- Демір, М.І. (2016). *Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Дем'яненко, Н. М. (1998). *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.)*. К.: ІЗМН.
- Дерев'янка, Л. А. (2013). Спів у мовленнєвій позиції як проблема вокальної педагогіки. *Таврійські студії. Мистецтвознавство*, 4. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tsm\\_2013\\_4\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tsm_2013_4_21).
- Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття* (1994). Київ: Райдуга.
- Дидро, Д. (1946). *Собр. соч.*: в 10 т. Т. 6: Искусство. Москва; Ленград.
- Дмитриев, Л. (1968). *Основы вокальной методики*. М.: Музыка.
- Добридень, А. В. (2011). Педагогічна техніка вчителя у контексті ідей А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава.
- Довгань, О. В. (2010). *Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Дорошенко, Т. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Чернігів.
- Драганчук, В. (2015). Архетип Ославленої Мадонни у музичному дискурсі: кордоцентризм української не-долі. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*, 7, 65-74.
- Дубовий, З. С. (2019). *Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1978). *Психология высшей школы*. Минск: Изд-во БГУ.
- Євтушенко, Д. Г. (1979). *Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста*. Київ: Музична Україна.

- Економова, Е. К. (2002). *Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Одеса.
- Емельянов, В. В., Бочкарев, Л. П. (1984). Проблемы формирования категориального аппарата вокальной методики. *Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалистов*. Новосибирск, сс. 23-31.
- Єременко, О. В. (2010). *Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Жигінас, Т. В. (2016). Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5 (74), 85–96.
- Загвязинский, В. И. (2006). *Теория обучения: современная интерпретация*. М.: Академия.
- Загвязинский, В. И. (1982). *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика.
- Зайцева, А. В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Зайцева, А. В. (2007). *Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 – теорія та методика музичного навчання). Київ.
- Зайцева, А. В. (2011). Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, сс. 357-365.
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII із змінами.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

- Закон України «Про освіту» (2017). Київ, № 2145-VIII. URL: [3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7](http://3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7)
- Зимняя, И. А. (2005). *Педагогическая технология*. Москва: Логос.
- Зязюн, І. А. (2001). Наука і мистецтво педагогічної дії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Ченстохова; К., 3, 357–380.
- Зязюн, І. А. (2006). Естетичні засади розвитку особисті. *Мистецтво у розвитку особистості*. Чернівці: Зелена Буковина, сс. 14–36.
- Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. К.: МАУП.
- Иян Инь Лю (1983). *История китайской музыки*. Шанхай.
- Іванов, В. Ф. (1997). *Навчання церковного співу в Україні у ІХ-ХVІІ ст.* К.: Муз. Україна.
- Изучение мотивации поведения детей и подростков* (1972). Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежина (ред.). М.: «Педагогика», 1972.
- Ильин, Е. П. (1998). *Мотивы человека (теория и методы изучения)*. Киев: Вища школа.
- Йотка, Я. М. (2021). Сутність та зміст вокально-педагогічної діяльності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 46–51.
- Каменецька, Л. М. (2009). *Формування культури виконання популярної вокальної музики у старшокласників* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). К.
- Камерно-вокальна творчість українських композиторів*. URL: <http://www.bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=19296&chapter=1>
- Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*: Кн. для учителя. Москва: Просвещение.
- Кирилова, О. О. (2020). Постструктуралізм і полілогічна модель освітнього дискурсу. *Наукові записки НаУКМА. Том 140. Теорія та історія культури*.
- Климай, Е. В. (2014). Пространство-время художественного образа в музыке. *Ценности и смыслы*, 5, 54–61.

- Коган, Г. (2004). *Работа пианиста*. М.: Классика XXI.
- Коджаспирова, Г. М. (2001). *Методология и технология воспитания в современных условиях и проблемы подготовки учителя*. М.: МГПУ.
- Козир, А. В. (2018). Формування виконавської компетентності у магістрантів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 24 (29).
- Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. К.: НПУ.
- Козир, А. В. (2009) *Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Коломиец, Г. Г. (2012). *Ценность музыки: философский аспект*. Москва: Книжный дом «Либроком».
- Кондрацька, Л. А. (2019). Перспективи перформативної художньої дидактики у метамодерністичному середовищі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 10-16.
- Король, Л. Л. (2007). *Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970–1990 рр. XX ст.)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Харків.
- Король, Л. Л. (2002). Педагогічна майстерність вчителя: традиції та інновації. *Педагогіка та психологія професійної освіти*, 3, 6–12.
- Косінська, Н. Л. (2018). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Педагогічні науки*, LXXXIV, Том 2, 104-115.
- Косінська, Н. Л. (2021). *Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки* (дис. ... доктора філософії: 011 – Науки про освіту (Освітні,

- педагогічні науки). Київ.
- Коханик, І. Н. (1993). Некоторые черты индивидуального стиля Е. Станковича (гармония как стилевой фактор). *Исторические и теоретические проблемы музыкального стиля*, 87–102.
- Кремлев, Ю. (1965). Интонация и образ в музыке. *Интонация и музыкальный образ*, сс. 35–52.
- Кримський, С. (2002). Герменевтичне коло. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ.
- Кузнецов, В. Г. (2000). *Теория и методика учебно-творческого процесса в любительских и эстрадных оркестрах и ансамблях*. М.: Музыка.
- Кузьменко, Ю. В. (2017). Поняття «педагогічна майстерність» у науково-педагогічному дискурсі. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць КВНЗ «Херсонської академії неперервної освіти»*, 37, 113–118.
- Кузьмина, Н. В. (1967). *Очерки психологии труда учителя*. А.
- Кузьмина, Н. В. (2001). *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. М.: ИЦПКПС.
- Кузьмина, Н. В. (2015). Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования. *Проблеми освіти*, 84, 14–20.
- Кун, Цзівей. (2020). Музична інтерпретація як прояв творчого самовираження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 250-254.
- Куришев, Є. В. (2017). Інструментально-педагогічний практикум в системі професійної підготовки студентів магістратури. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 23, 51-55.
- Курлянд, З. Н. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Знання.
- Курлянд, З. Н. (1995). *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*. О.

- Курова, А. В., Крюкова, М. А. (2019). *Загальна психологія*. URL: <https://hdl.handle.net/11300/14363>
- Кьон Н.Г., Битько Н.Г. (2018). Специфіка підготовки майбутніх викладачів вокалу на засадах різностильового підходу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка, 3 (122), 70 – 76.*
- Лабінцева, Л. П. (2007). *Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики* (дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти). Луганськ.
- Лабунець, В. М. (2015). *Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Лавріненко, О. А. (2009а). *Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ*. К.: Богданова А. М.
- Лавріненко, О. А. (2009б). *Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Київ.
- Леонтович, М. Д. (1961). *Хорові твори*. К.: Мистецтво.
- Лещенко, М. (2003). *Щастя дитини: до проблеми педагогічної майстерності*. К.: АСМІ.
- Ликтей, Л. М. (2018). Педагогічна майстерність ІА Зязюна як концептуальна ідея теорії і практики професійної підготовки вчителя-майстра. *Імідж сучасного педагога, 2 (179), 20-22*
- Лымарева, Т. В. (2011). *Вокально-исполнительская интерпретация как художественный текст* (автореф. дис. ... канд. искусств.). Москва.
- Лимаренко, Л. І. (2004). *Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури (на прикладі вивчення театральних дисциплін)* (автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.04). К.

- Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 3 (122), 55-59.
- Линенко А. Ф., Ніколаї Г. Ю., Левицька І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 17–26.
- Линенко А. Ф. (2019). Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1, 66–72.
- Литвинчук, Л. М. (2012). Психологічні механізми дії музики. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*. Відновлено з: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pnzZzVZwyVYJ:vi.snyk.nuou.org.ua/index.php/2227-6246/article/download/160242/159455/350>
- Лихачёв, Б. Т. (1998). *Педагогика: курс лекцій*. М.: Прометей Юрайт.
- Лінь, Янь (2018). Особливості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 25 (2-2018), 48–53.
- Лінь, Янь (2021). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Суми.
- Лісогорська, А. А. (2017). *Архетипи жіночих образів в операх П. Чайковського*. URL: <http://journals.uran.ua/article/view>
- Лі, Цзяці. (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.



- Лобова, О. (2010). *Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика*. Суми: ВВП «Мрія» ТОВ.
- Лозова, В. І. (1990). *Пізнавальна активність школярів*. Харків.
- Лосев, А. Ф. *История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития*. URL: <http://psylib.ukrweb.net/books/lose008/txt14.htm>.
- Лосев, А. (1976). *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство
- Лоу, Яньхуа (2019). *Формування вокально-орфоенічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02)*. Суми.
- Ло, Чао (2018). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації (дис. ... канд. пед. наук)*. Одеса.
- Лупак, Н. М. (2019). Структура комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін: сучасний формат. *International Academy Journal Web of Scholar: multidisciplinary scientific edition*, 4 (34), 32–38.
- Лупак, Н. М. (2020) *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології*: монографія. Тернопіль.
- Лю, Веньцун (2016). *Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02)*. Київ.
- Лю, Лан (1991). Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики. *Искусство музыки - 2*. Пекин, сс. 34-54.
- Лю, Мянні (2017). Особливості музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів Китаю. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4, 311-316.

- Лю, Цзя. (2017). *Методика підготовки майбутнього вчителя вокалу до інноваційно-фахової діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Лю, Цяньцянь (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ.
- Лю, Чан (2021). *Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР* (дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки). Харків.
- Люш, Д. В. (1988). *Развитие и сохранение певческого голоса*. Київ: Муз. Україна.
- Лю Юань Пин (2004). *Модель обучения вокальной музыке* (Шэн юе цзяо дэ мо ши). Пекин.
- Ляшенко, О. (2001). *Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Ляшенко, О. (1999). *Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів. Мистецтво та освіта, 4, 54 – 57.*
- Мазель, Л. А. (1980). *Анализ музыкальных произведений: учебник специального курса для музыкальных вузов*. Москва: Музыка.
- Макаренко, А. С. (1984). *О моём опыте*. М., 1984.
- Маркова, А. К. (1983). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. М.: Просвещение.
- Мартинюк, К. А. (2021). *Теорія і практика диригентсько-хорової школи в Україні ХХ – початку ХХІ століття* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Переяслав.
- Маруфенко, О. В. (2006). *Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики* (дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02). Суми.
- Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання*. Харків: Друкарня «Мадрид».

- Маслоу, А. (1999). *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия.
- Матвеева, К. П. (1981). *Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки»). М.
- Матвеева, О. В. (2006). Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. *Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 55, 64-71.
- Ма, Цзюнь (2011). Діагностика вокального слуху майбутніх учителів музики у співацькій діяльності. *Наукові записки, LXXXVII (87)*, 132-143.
- Менабени, А. Г. (1972). *Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики»). М.
- Мильштейн, Я. И. (1983). *Вопросы теории и истории исполнительства*. М.: Советский композитор.
- Минин, В. (1975). К проблеме подготовки дирижеров хора. *Проблемы высшего музыкального образования*. М.
- Миропольский, С. (1909). *Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей*. С-Пб.: Типография Глазунова.
- Михаськова, М. А. (2020). *Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва*: монографія. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М.
- Михаськова, М. А., Шоробура, І. М. (2019). Компоненти досвіду музичнопедагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 10, 47-53
- Мінь, Шаовой. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Одеса.

- Мішедченко, В. В. (2020). Значення та особливості мовної і музичної інтонації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 68. Т. 1, 99-103.
- Морозов, В. П. (2002). *Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники*. М.: Центр «Искусство и наука».
- Москаленко, В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації*. Київ: Національна музична академія України імені П.І. Чайковського.
- Москва, О. М. (2021). *Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (дис. ... д-ра філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Одеса.
- Мостова, І. В. (1998) *Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Луганськ.
- Мудрик, А. В. (1996). Коммуникативная культура учителя. (Д. И. Фельдштейн, & А. Г. Асмолов, Eds.) *Мир психологии: Научно-методический журнал академии педагогических и социальных наук*, 3 (июль-сентябрь), 42–46.
- Музичний світ поетичного слова*. (2016). Програма курсу за вибором для учнів 8(9)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. Укл. А. В. Ткач, І.Є. Чифурко. Київ.
- Нагай, Б. (2017). Сутність художнього образу в музичному мистецтві. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мистецтвознавство*, 17, 93-100.
- Назайкинський, Е. В. (2003). *Стиль и жанр в музыке*. Москва: Владос.
- Назаренко, І. М. (2018). Художньо-педагогічний аналіз музичних творів як чинник професіоналізму майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. *Science, research, development. Monografia pokonferencyjna*, 2, 41-45.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки*.  
Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

- Нейгауз, Г. Г. (1987). *Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога.* М.
- Некрасов, Ю. І. (2005). *Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста* (дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03). Одеса.
- Ничкало, Н. (2001). Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 1*, 6 — 26
- Ніколаї, Г. Ю. (1992). *Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. К.
- Ніколаї, Г. Ю. (2008). *Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Київ.
- Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 1*, 3-17
- Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності* (дис. ... д-ра педагогічних наук). Київ.
- Овчаренко, Н. А. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія.* Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов.
- Овчарук, О. В. (2004). Компетентісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. *Компетентісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики.* К.: «К.І.К.»
- Оганезова-Григоренко, О. В. (2009). *Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки* (дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Одеса.

- Огієнко, О. І., Калюжна, Т. Г., Мільто, Л. О., Радченко, Ю. Л., & Котун, К. В. (2016). *Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: колективна монографія*. Київ.
- Олексюк, О. М. (2014). Компетентнісний підхід у вищій освіті: сучасний термінологічний дискурс. *Мова і культура*, 17, т. 5, 156-161.
- Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. Київ: КНУКіМ.
- Олексюк, О. М. (2018). Педагогический нарратив в профессиональной подготовке будущего учителя музыкального искусства. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 163, 12-15.
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М., Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті*. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
- Онищенко, В. Д. (2014). *Фундаментальні педагогічні теорії*. Львів: Норма.
- Опанасюк, О. П. (2008). Онтологічні аспекти структури художнього образу. *Ставропігійські філософські студії. Збірник наукових праць з філософії, психології, мистецтвознавства, культурології, педагогіки та філософії освіти*, 1, 49–62.
- Отич, О. М. (2005). Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти. *Професійно-художня освіта України: Збірник наукових праць*, 3, 25–34.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України.
- Папуча, В. М. (2010). *Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання у процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя.
- Пастушенко, Л. А. (2017). *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Рівне.

- Педагогічна майстерність* (1997). І. А. Зязюн (ред.). К.: Вища шк.
- Переухенко, Г. І. (1998). *Традиції і практика впливу театральної педагогіки на підготовку майбутніх вчителів* (дис. ... к.п.н.: 13.00.01). Київ.
- Піддячий, В. М. (2016а). *Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти). Київ.
- Піддячий, В. М. (2016б). *Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти). Київ.
- Плужников, К. И. (2004). *Механика пения: Принципы постановки голоса*. Санкт-Петербург: Композитор Санкт-Петербург.
- Помиткін, Е. О. (2003). Психологічні детермінанти педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*. Київ, сс. 103–109.
- Попов, Л. Н. *Профессиональное владение голосом как основной аспект технологического уровня воспитательного процесса и необходимое качество личности педагога*. Режим доступа: [urogoa.rsvpu.ru/filedirectory/143/29.doc](http://urogoa.rsvpu.ru/filedirectory/143/29.doc). 13.
- Поташник, М. М. (1988). *Педагогическое творчество: проблемы, развитие и опыт*. К.: Рад. школа.
- Поташник, М. М. (1988). *Педагогічна творчість: проблеми розвитку та досвід*. Київ: Радянська школа.
- Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти*. Постанова КМ № 898 від 30.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти* (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Прядко, О. М. (2009). *Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). К.

- Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів* (2009).  
В. Шапврь. Харків: Прапор.
- Птиця, К. (1948). *Нариси з техніки керування хором*. М.: Музвидав.
- Пуховська, Л. П. (1997). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*. К.: Вища школа.
- Ракітянська, Л. М. (2021). *Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ.
- Рамо, Дж. К. (2017). *Седьмое чувство. Как прогнозировать и управлять изменениями в цифровую эпоху*. Київ: Форс.
- Реброва, О. Є. (2019) *Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 4 (129)*. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6123/1/4.pdf>
- Робоча програма з спецкурсу «Семіотика та герменевтика мистецтва» для магістрантів із спеціальності 7.01.01.03 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Спеціалізація: художня культура для магістрантів із спеціальності 7.01.01.03. Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Спеціалізація: художня культура. (2005).* / Розр. Шип С.В. Одеса.
- Робоча програма навчальної дисципліни «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у створенні мистецьких проєктів».* (2020). Рівень вищої освіти другий (магістерський) / Розр. Кьон Н.Г. Одеса.
- Робоча програма навчальної дисципліни «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів».* (2020) Рівень вищої освіти другий (магістерський) / Розр. Кьон Н.Г. Одеса.



- Романюк, О. І. (2020). *Розвиток педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Ростовська, І. (2015). *Формування мотивації учіння гри на фортепіано*. Ніжин.
- Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. Київ: ІЗМН.
- Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти*. К.: ІЗМН.
- Рудницька, О. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Київ: Інтерпроф.
- Рябова, О. В. (2021). *Формування музично-стильових уявлень підлітків у колективному музикуванні* (дис. ... канд. пед. наук). Суми.
- Саркисян, А. О. (1964). О некоторых вопросах вокального искусства. *Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки, 1*, 9–29.
- Северинова, М. Ю. (2018). Специфіка виявлення універсальних «паттернів»-моделей у композиторській творчості. *Музичне мистецтво і культура*, 27, 2, 104-116.
- Северинова, М. Ю. (2013). Теорія К. Юнга про архетипи та її вплив на художню (музичну) культуру. *Культура України*, 40, 178-185.
- Семина, Л. Р., Семина, Д. Д. (2015). *Эстрадно-джазовый вокал*. Владимир: Изд-во ВлГУ.
- Семиченко, В. А. (1990). *Комплект методик для профессионального самопознания будущего учителя*. К.
- Семчишин, М. (1993). *Тисяча років української культури*. К.
- Си Даофен (2011). Педагогическая модель художественно-певческого обучения студентов музыкальных колледжей. *Информационные технологии художественного воспитания*, 3, 409-413.
- Си Даофен (2012). Современные требования к обучению студентов-вокалистов. *Научные исследования и их экспертиза*, 5, сс. 169-170.

- Си Даофен (2014). Вопросы профессионального обучения хоровому дирижированию. *Проблемы создания и пересмотра учебного процесса*, 1, сс. 189-190.
- Силантьева, И. И. (2009). *Путь к интонации: Психология вокально-сценического перевоплощения*. Москва: КМК.
- Симонова, Э. Р. *Джулио Каччини как исполнитель, педагог и теоретик тосканской школы пения (начало XVII в.)*. URL: <http://2010.gnesinstudy.ru/index.html%3Fp=1126.html>.
- Синевич, І. С. (2015). *Педагогічні умови формування квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в закладі вищої освіти* (дис. ... д-ра філософії: 015). Мукачево.
- Сисоева, С. О. (2006). *Основы педагогической творчости*. К.: Міленіум.
- Скаткін, М. Н. (1984). *Проблеми сучасної дидактики*. М.
- Скопич, А. В. (2015). *Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної музики в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Слепцова, О. В. (1998). *Підготовка педагогів-вокалістів у творчій спадщині діячів харківської національної музично-педагогічної школи (20-70 рр. XX ст.)*. Харків.
- Соколов, О. В. (1994). *Морфологическая система музыки и ее художественные жанры*. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского университета.
- Солдатенко, М. М. (2010). Педагогічна майстерність учителя у контексті організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1.28, 80-85.
- Соловйов, В. Ф. (2018). *Педагогіка та психологія*. Львів: Галич-Прес.
- Соломаха, С. О. (2013). *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

- Сотська, Г. І. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів в педагогічних університетах* (автореф. ... д-а пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ.
- Станиславский, К. С. (1985). *Работа актера над собой*. М.: Искусство, Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания.
- Стасько, Г. Є. (1995). *Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»). К.
- Стахевич, О. Г. (2013). *З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки*. Вінниця: Нова Книга.
- Стратан, Т. Б. (1996). *Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К.
- Струве, Г. А. (1988). *Хоровое сольфеджио: метод. пособие для хор. студий и коллективов*. М.: Сов. Композитор.
- Сухомлинський, В. О. (1977). Павліська середня школа. *Вибрані твори у 5-ти томах*. К.: Вища школа, Т. 4.
- Сухолова, М. А. (2021). *Педагогічні умови формування сценічного образу іміджу викладача вокалу у процесі професійної підготовки* (дис. ... д-ра філософії: 015). Мукачево.
- Сучасний словник іношомовних слів* (2008). Скопненко О. І., Цимбалюк Т. В. (Укл.). Київ: «Довіра».
- Таблиці функцій та критичних точок розподілів*. (2009). Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / Укладач: М.М. Горонескуль. Харків: УЦЗУ.
- Тао, Жуй (2018а). Теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (84), 190-199.
- Тао, Жуй (2018б). Формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. *Актуальні питання мистецької освіти*

та виховання, 2 (12), 158-167.

- Тао, Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. *Інноваційна педагогіка*, 37, 126-130.
- Тао Жуй (2019а). Методичні основи вокального навчання в Китаї: порівняльний аналіз. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 14-15 березня 2019 року)*, (сс. 144-147). Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс», 2019 (китайською).
- Тао Жуй (2019б). Концепт педагогічної майстерності у вокальній школі Китаю. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»: зб. наук. праць*, (сс. 57-58). Одеса: ФОП Бондаренко М.О.
- Тао Жуй (2019в). Особливості структури педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи*. Збірник матеріалів I Всеукр.наук-практ.конф. здобувачів ВО та молодих учених (16 травня 2019 року), (сс. 237-240). Кривий Ріг.
- Тао Жуй (2021а). Формирование технического мастерства будущего преподавателя вокала: сравнительный анализ европейских и китайских традиций. *Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества: материалы Международной студенческой научно-практической конференции, г. Минск, 21 апреля 2021 г.*, (сс. 482-484). Минск: БГПУ.
- Тао Жуй (2021б). Поняттєво-термінологічна алузія до художньо-педагогічної майстерності в дослідженнях проблем підготовки майбутніх викладачів вокалу *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and*

*Theoretical Conference (Vol. 2), April 9, (сс. 68-70). Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform.*

- Тао Жуй (2021в). Діагностика сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів, Т. 2.* Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
- Тарасевич, Н. М., Мирошник, О. І. (2012). Педагогічна майстерність у вимірах суб'єктного підходу до професійної діяльності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 36, 43-47*
- Тевлин, Б. (1972). *Работа с хором. Методика, опыт.* М.: Профиздат.
- Теличко, Н. В. (2013). Аксіо-акмеологічна мотивація формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Національного університету оборони України, 5, 118-122.*
- Ткаченко, М. О. (2016). Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : зб. тез Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 14–15 жовт. 2016 р. Харків, сс. 46–49.*
- Ткаченко, Т. В. (2010). *Теоретико-методичні основи формування вокальнозвучової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04). К.
- Ткачук, А. О. (2010). *Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Тоцька, Л. О. (2010). *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Уань Юань (2002). *Воспитание психологических качеств вокалиста.* Цзанси.

- Федоришин, В. І. (2006). *Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Федоришин, В. І. (2014). *Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Фейнберг, С. Е. (1978). *Мастерство пианиста*. Сост.: Л. Фейнберг, В. Натансон.
- Філіпчук, Н. О. (2011). *Розвиток особистісних якостей майбутніх музикантів-педагогів у вищих навчальних закладах Західної України (перша половина ХХ століття)*. Зелена Буковина.
- Харичева, Д. В. (2007). *Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования средствами эстрадного пения* (дис. .... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва.
- Харченко, П. В. (2003). До проблеми професійного саморозвитку педагога-музиканта. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. К.: НТУ ХПІ, сс. 512–519.
- Хоу Фан (2012). Реформирование вокального обучения студентов. *Педагогика*, сс. 15-20.
- Хуан, Яцянь. (2018). *Методика розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Хуторской, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения*. М.: Издательство МГУ.
- Цан Вэнь Лин (2005). *Требования к исполнению вокальной музыки*. Шандонь.
- Цоу Вэн Чу (2000). *Вокальное искусство – школа Шен Сиан*. Пекин.
- Чекан, Ю. І. (2009). *Інтонаційний образ світу*. Київ: Логос.
- Чесноков, П. Г. (1961). *Хор и управление им*. М.: Музиздат.

- Чжан, Сянюн (2016). *Формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР у процесі фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України* (дис. ... канд. пед. наук). Суми.
- Чжан Сяо Чжун (2001). *Основные особенности и законы вокального обучения*. Синхай.
- Чжан, Цзінцзін. Музикознавчі аспекти мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 17 (22), 30-34.
- Чжан Цзянь Го (2004). *Пути реформы вокальной музыки*. Наньцзин.
- Чжу, Юньжуй (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій* (дис. ... д-ра філософії: 014). Одеса.
- Чжан, Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Чэнь Я Сянь (2001). *Подготовка к работе над вокальным дыханием*. Фуцзянь.
- Шаев, Ю. М. (2009). *Смысл в герменевтике: опыт семиотического анализа* (автореф. дис. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.01) Волгоград.
- Шамаєва, К. (1996). *Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст.* К.
- Швачко, Т. (1983). Вокальна школа: Традиції і сучасність. *Музика*, 2, 28–29.
- Шен Сиан (2008). *Воспитание вокалистов в институтах искусств Китая*. Пекин.
- Шикирінська, О. (2016). Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 490-497.

- Шип, С. В. (2014). Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 16-17.10.2014 р. Київ: Київський університет імені Б. Грінченка, 95-97.
- Шип, С. (2008). Жанр музичний. *Українська музична енциклопедія*. Т. 2. Київ: НАНУ; ІМФЕ імені М. Т. Рильського, 67–72.
- Шип, С. (1998). *Музична форма від звуку до стилю*. Київ.
- Шип, С. (2002). Музичний жанр в методологічному аспекті. Культурологічні проблеми української музики. *Наук. вісник Нац. муз. акад. імені П.І. Чайковського*, 16, 154–177.
- Шип, С. В., & Чень Цзицзянь. (2018). Педагогічні стратегії формування здатності вчителя музичного мистецтва до системно-цілісного уявлення про музичний твір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (81).
- Шкільняк, Л. І. (2015). Дискусія як метод інтерактивного навчання у вищій медичній школі. *Вісник Вінницького національного медичного університету*, 1, Т. 19.
- Шутова Н. В., Смолівик О. В. *Анализ психологических подходов к проблеме мотивации личности*. URL: <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2015/%201/4.pdf>
- Щериця, Т. В. (2004). *Виразові засоби європейської музики XVII – XX століть*.
- Штайнер, Р. (2002). *Мой жизненный путь*. Рудольф Штайнер. Москва: Evidentis, 2002.
- Штайнер, Р. (2008). *Лечебная эвритмия: лекции 1921-1922 годов*. Москва: КМК.
- Щолокова, О. (2011). Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного*



університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць, 11 (16), 15–19.

- Щолокова, О. П. (2007). *Методика викладання світової художньої культури*. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Юцевич, Ю. Є. (1972). Організаційно – педагогічні проблеми вокальної підготовки вчителя музики і співів на музично-педагогічних факультетах педінститутів. *Музика в школі*, 1, 31-38.
- Юшманов, В. И. (2004). *Певческий инструмент и вокальная техника оперных певцов* (дисс. ... доктор искусствоведения: 17.00.02). Санкт-Петербург.
- Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка*. Київ: Либідь.
- Якобсон, П. М. (1964). *Психология художественного восприятия*. М.: Искусство.
- Яковець, Н. І. (2002). Нові вимоги до школи і необхідність розширення вчительської психолого-педагогічної компетентності. *Наукові записки*, 4, ч.1: Психолого-педагогічні науки, 95-98.
- Якунин, В. А. (1998). *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Издво «Полиус».
- Ярко, Марія. (2010). Алгоритми постмодерної музикознавчої свідомості та епістемологія світу музики: методологія питання. *Студії мистецтвознавчі*, 3 (31), 53-63.
- Baumgarten, A. (2007). *Ästhetik*. Bd. 2, § 614 – 904; übers. von D. Mirbach. Hamburg: Meiner.
- Boichenko, Maryna, Nikolai, Halyna, Linenko, Alla, Koehn, Natalya. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 225-235.
- Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.
- Gleitman, Henry, Fridlund, Alan J. and Reisberg Daniel (2004). *Psychology*. New York: Norton & Company.

- Griffin P. (2017) Assessing and Teaching 21st Century Skills: Collaborative Problem Solving as a Case Study. In: von Davier A., Zhu M., Kyllonen P. (eds) *Innovative Assessment of Collaboration. Methodology of Educational Measurement and Assessment*. Springer, Cham.
- Ingarden, R. (1966). *Przeżycie – dzieło – wartość*. Kraków.
- Ingarden, R. (1957). *Studia z estetyki*. Warszawa.
- Ingarden, R. (1973). *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*. Kraków.
- Luo, Chao (2018). *Methods of the future musical art teachers' vocal training by means of personification technology* (Thesis for Candidate of Pedagogical Sciences degree: 13.00.02 – Theory and Methods of Musical Education). Odesa.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary*. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/>
- 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.
- Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WsiP.
- Suchodolski, B. (1947). *Uspołecznienie kultury*. W-wa.
- Szuman, S. (1969). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. W-wa.
- Tao Rui, Nikolai, H. (2021). Voice teacher's artistic-pedagogical proficiency in the terminological field of scientific research. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, IX(45), I.: 253, 2021 Jun, 80-84.
- Tatarkiewicz, W. (1992). *Pisma zebrane*. Warszawa. Tom II: Droga przez estetykę.
- Wojnar, I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*. Warszawa: Państw. Wydaw. Naukowe.

Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako "podręcznik życia"*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Wojnar, I. (1982). *Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa: Państw. Wydaw. Naukowe.

## ДОДАТКИ

Додаток А  
Таблиця 1

## Мета та зміст етапів експериментальної роботи

№ етапу	Назва етапу експерименту	Мета	Основний зміст
I	Попереднє дослідження	Виявлення найбільш типових недоліків сформованості художньо-педагогічної майстерності у майбутніх викладачів вокалу	Ознайомлення з думками викладачів, здобувачів про удосконалення змісту вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу у контексті формування художньо-педагогічної майстерності
II	Констатувальний	Виявлення початкового рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Визначення теоретичної, методичної та емпіричної бази експериментального дослідження	Визначення сучасного стану сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Розробка критеріїв і показників сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Визначення методики статистичної обробки даних
III	Формувальний	Формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу	Впровадження в навчальний процес ЗВО розробленої методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу
IV	Контрольний	Перевірка результативності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за допомогою кількісних та якісних показників	Проведення контрольного зрізу. Аналіз й узагальнення результатів формувального етапу експерименту. Порівняльний аналіз рівня сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу в КГ і ЕГ.

## АНКЕТА № 1 для студентів освітніх рівнів “бакалавр”, “магістр”

*Інструкція.* Оберіть із переліку відповідей вірну.

1. *Як ви розумієте поняття художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу?*

- Як вокально-виконавську майстерність
- Як педагогічну майстерність
- Як високий рівень художньо-педагогічної діяльності
- Як синтез гуманістичної спрямованості особистості, художньо-педагогічної компетентності, художньо-педагогічних здібностей, виконавської та педагогічної техніки майбутнього педагога-вокаліста

2. *Як ви розумієте вокальну виконавську майстерність ?*

- Як здатність до глибокого осягнення змісту вокального твору
- Як вміння виявляти власне ставлення до вокального художнього образу
- Як досконалість вокальної техніки та артистизм у звуковому втіленні інтерпретації твору
- Як високий рівень виконавської діяльності вокаліста, результатом якого є створення унікальної інтерпретації вокального твору

3. *Що ви розумієте під художнім образом вокального твору?*

- Специфічний продукт свідомості людини
- Певну теоретизацію почуттів композитора
- Цілісне оформлення звукового матеріалу музичного мистецтва
- Конкретизовану форму звукового втілення художньої ідеї, задуманої автором

4. *Чи відбувається і на яких етапах Ваших занять з вокальних дисциплін планомірна робота над деталізацією смислу цілісного вокального образу?*

- Ні, така робота не відбувається
- Так, при прослуховуванні записів вокального твору викладач звертає увагу на варіативність змісту його образу й відповідну розмаїтість інтерпретаційного втілення твору різними виконавцями, однак ця робота не є планомірною на всіх етапах опрацювання твору
- Так, викладач апелює до яскраво виражених та потаємних смислів у розумінні змісту вокального образу, однак я гадаю, що вокальна педагогіка опирається на усталені художні традиції й орієнтується на визнані інтерпретаційні еталони
- Так, така робота проводиться постійно на всіх етапах підготовки вокального твору до виконавської та педагогічної інтерпретації художнього образу

5. *Чи потрібні майбутньому викладачу вокалу ПСМНЗ вміння систематизувати вокальний репертуар учнів з метою розвитку їх вокальної техніки?*

- Я не визначився в цьому питанні

- Ні, майбутній викладач при виборі репертуару повинен опиратися виключно на критерій естетичного смаку учня без врахування технічної площини розвитку голосу

- Ні, майбутній викладач при виборі репертуару повинен орієнтуватися на власні естетичні пріоритети у вокальній спадщині

- Так, такі вміння потрібні, оскільки вони є важливою ознакою педагогічної майстерності викладача, готовності до формування вокальної техніки учнів на основі спеціально підібраного репертуару

*6. Чи потрібні майбутньому викладачу вокалу ЗВО вміння систематизувати вокальний репертуар студентів з метою розвитку педагогічної техніки?*

Я не замислювався над цим питанням

- Ні, майбутній викладач ЗВО при виборі вокального репертуару повинен враховувати навички вербального спілкування у процесі підготовки до інтерпретації вокального твору

- Ні, майбутній викладач ЗВО при виборі вокального репертуару повинен враховувати навички невербального спілкування у процесі підготовки до інтерпретації вокального твору

- Так, вміння систематизації репертуару потрібні, оскільки вивчення різножанрових, різностильових вокальних творів сприяє поетапному розвитку педагогічної техніки майбутніх викладачів ЗВО як комплексу умінь вербального, невербального спілкування, корекції власного психофізіологічного стану у художньо-педагогічному процесі

*7. Для чого, з Вашої точки зору, потрібно при систематизації вокального репертуару враховувати зміст художніх образів?*

- Я не замислювався над цим питанням

- Для здійснення оригінальної виконавської (художньої) інтерпретації вокальних творів

- Для здійснення вірного перекладу образу вокального твору зі знаково-графічної мови на музичну

- Для здійснення доцільних дій педагога і студента щодо створення цілісного виконавського та вербального комплексу вокального твору у процесі його художньо-педагогічної інтерпретації

*8. Для чого потрібно враховувати жанрово-стильові особливості вокального твору при створенні його художньо-педагогічної інтерпретації?*

- Для порівняння стилевідповідної і жанрової трактовки вокального твору композитора різними виконавцями

- Для увиразнення жанрово-стильових особливостей даного твору порівняно з іншими вокальними творами

- Для формування умінь і навичок інтерпретації вокального твору

- Для звукової та вербальної передачі зв'язків композиторської творчості з культурно-історичним середовищем

*9. Чи можна, з Вашої точки зору, сформувати художньо-педагогічну майстерність майбутніх викладачів вокалу упродовж навчання у ЗВО?*

- Я не розумію смислу цього явища і тому не знаю відповіді на це запитання
- Ні, кількості освітніх компонентів з вокальної підготовки бакалаврів (магістрів) недостатньо
- Ні, це неможливо з причини відсутності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу
- Так, це можливо у разі відповідної трансформації змісту та методів навчання майбутніх викладачів вокалу

*10. Чи повинні, з Вашої точки зору, викладачі ЗВО спрямовувати майбутніх викладачів вокалу на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки?*

- Ні, оскільки майбутній викладач вокалу, передусім, має бути виконавцем- інтерпретатором вокальної музики
- Так, оскільки майбутній викладач вокалу повинен володіти технологією звукоутворення і вокально-сценічними уміннями
- Так, оскільки майбутній викладач вокалу повинен вміти здійснювати в освітньому процесі художньо-педагогічний аналіз вокального твору
- Так, оскільки майбутній викладач вокалу повинен у фаховій діяльності демонструвати виконавську і методичну компетентність

*Методика обробки результатів.* Початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень спрямування особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки – 10–15 балів, середній (достатній, продуктивний) – 16–22, вищий (творчий, корекційний) – 23–30.

**Аналіз результатів.** Відповідаючи на запитання анкети, присвячені поняттєво-термінологічному апарату феномену художньо-педагогічної майстерності у майбутніх викладачів вокалу (1-3), тільки 33,1% розуміють поняття художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу як синтез гуманістичної спрямованості особистості, художньо-педагогічної компетентності, художньо-педагогічних здібностей, виконавської та педагогічної техніки майбутнього педагога-вокаліста. 33,5% опитуваних відповіли, що вокальна виконавська майстерність є високим рівнем виконавської діяльності вокаліста, результатом якого є створення унікальної інтерпретації вокального твору. 33,4 % повідомили, що під художнім образом вокального твору вони розуміють конкретизовану форму звукового втілення художньої ідеї, задуманої автором.

Відповідаючи на запитання анкети, присвячені впровадженню методики формування художньо-педагогічної майстерності у майбутніх викладачів вокалу (4-10) респонденти досягли наступних результатів. 14,1% респондентів вважають, що на всіх етапах підготовки вокального твору до виконавської та педагогічної інтерпретації художнього образу відбувається планомірна робота над деталізацією його смислу. 13,9% впевнені, що вміння систематизувати вокальний репертуар учнів з метою розвитку їх вокальної техніки потрібні, оскільки вони є важливою ознакою педагогічної майстерності викладача, готовності до формування вокальної техніки учнів на основі спеціально підібраного репертуару. 14,4% зазначили, що вміння

систематизації репертуару потрібні, оскільки вивчення різножанрових, різностильових вокальних творів сприяє поетапному розвитку педагогічної техніки майбутніх викладачів ЗВО як комплексу умінь вербального, невербального спілкування, корекції власного психофізіологічного стану у художньо-педагогічному процесі. 14,3% вважають, що при систематизації вокального репертуару потрібно враховувати зміст художніх образів для здійснення доцільних дій педагога і студента щодо створення цілісного виконавського та вербального комплексу вокального твору у процесі його художньо-педагогічної інтерпретації. 13,9% респондентів вважають, що жанрово-стильові особливості вокального твору при створенні його художньо-педагогічної інтерпретації потрібно враховувати для звукової та вербальної передачі зв'язків композиторської творчості з культурно-історичним середовищем. 15,2% зазначили, що сформувати художньо-педагогічну майстерність майбутніх викладачів вокалу упродовж навчання у ЗВО можливо у разі відповідної трансформації змісту та методів навчання майбутніх викладачів вокалу. 14,2% відповіли, що викладачі ЗВО повинні спрямовувати майбутніх викладачів вокалу на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, оскільки майбутній викладач вокалу повинен у фаховій діяльності демонструвати виконавську і методичну компетентність.

#### **Питання для співбесіди з викладачами вокалу у ЗВО та ПСМНЗ**

1. Чи вважаєте Ви важливим формування художньо-педагогічної майстерності у майбутніх викладачів вокалу?
2. Яке місце у Вашій роботі зі студентом займає робота над художнім образом твору?
3. Яке місце у Вашій роботі зі студентом займає робота над художньо-педагогічною інтерпретацією вокального твору?
4. Чи працюєте Ви над створенням у студента мисленнєвого художнього образу на початковому етапі вивчення вокального твору?
5. Чи приділяєте Ви увагу питанню розуміння студентами своєрідності епохи, в яку був створений вокальний твір?
6. Чи розглядаєте Ви питання взаємозв'язку змісту образу вокального твору та виконавських засобів, найбільш характерних для його втілення?
7. Чи повинен, з Вашої точки зору, майбутній викладач бути здатним створювати різнопланові художні образи?
8. Яку роль в освітньому процесі Ви надаєте вербальній інтерпретації вокального твору?
9. Чи навчаєте Ви студентів класу створювати власні художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів?
10. Чи приділяєте Ви на заняттях увагу розвитку у студентів навичок оцінки власної художньо-педагогічної майстерності?

**Аналіз результатів співбесіди з викладачами.** На основі проведених співбесід ми дійшли висновків, що певний відсоток викладачів усвідомлюють важливість формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, однак не приділяють на заняттях достатньої уваги до цього



явища. Зокрема, одержані відповіді дали змогу виявити, що 51% викладачів вказали на наявність труднощів формування художньо-педагогічної майстерності у майбутніх викладачів вокалу; 29% із них наголосили на власній невідповідності до формування художньо-педагогічної майстерності у майбутніх викладачів вокалу; 20% викладачів циклу вокальних дисциплін визнали, що працюють над формуванням вокально-виконавської культури здобувачів і не вважають за потрібне формувати художньо-педагогічну майстерність студентів.

**Додаток В**  
**Таблиця 2**

**Критерії та показники сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

Критерії	Показники
Аксіологічний	- спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки; - наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики; - наявність прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності
Компетентнісний	спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі; здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів; спроможність використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу
Акмеологічний	здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності; здатність до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності; здатність до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра

**Таблиця 3**

**Методична карта дослідження рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

Критерії	Показники	Діагностичні методики
Аксіологічний	спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки	Тест «Спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки» (модифікація тесту Н.Овчаренко)

Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості

	наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики	Опитувальник для визначення наявності потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики (модифікація опитувальника Н. Овчаренко)	
	наявність прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності	Діагностична карта №1 для самооцінювання ступеню прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності (модифікація опитувальника Н. Овчаренко)	
Компетентнісний	спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі	Опитувальник для визначення міри здатності до систематизації вокального репертуару на полікультурній основі (модифікація методики Н.Овчаренко)	Творчий тест для визначення рівня сформованості пізнавально-операціонального компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу
	здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів	Систематизована шкала оцінки та самооцінки спроможності майбутніх викладачів вокалу виявляти художньо-образний зміст та жанрово-стильові особливості вокального твору задля продукування його художньо-педагогічної інтерпретації	
	спроможність використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу	Тест «Здатність творчо впроваджувати в освітній процес методику створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів»	
Акмеологічний	здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності	Анкета «Здатність до реалізації власних довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності»	Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості рефлексивно-продуктивного компонента
	здатність до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності	Діагностична карта №2 для визначення міри здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності	
	здатність до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра	Опитувальник для визначення міри здатності до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра	

**Методики для діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

**Тест «Спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки» (модифікація тесту Н.Овчаренко).**

*Інструкція.* Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Я вважаю, що гуманістична позиція характеризує педагогічну майстерність викладача вокалу (так).
2. Я гадаю, що у художньо-педагогічному освітньому процесі відбувається самореалізація особистості викладача вокалу в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня (так).
3. Я вважаю, що до цінностей вокальної педагогіки відносяться традиції національних й індивідуальних вокальних шкіл та їх практик викладання вокалу (так).
4. Я гадаю, що цінності вокальної педагогіки є засобом естетичного виховання учнів (так).
5. Мене мало цікавить питання виховання творчої особистості мистецтвом співу (ні).
6. Мене не цікавить емоційність співацького звуку (ні).
7. Крім побажань викладача, я намагаюсь знайти свої виконавські прийоми співу (так).
8. Мене цікавлять принципи вокальної педагогіки (так).
9. Мені цікаво постійно дізнаватися про методи навчання співу (так).
10. Мене не цікавить питання української (китайської) вимови у співі (ні).
11. Мене цікавить питання італійської вимови в оперному співі (так).
12. Мені подобається професія викладача вокалу (так)
13. Зі своїм педагогом з курсу вокальної майстерності я мало розмовляю про майбутню професію (ні).
14. Я не люблю виконувати вокальні твори на екзаменах і заліках (так).
15. Я постійно читаю книги з вокальної методики (так).
16. Я хочу навчати дітей та студентів співу (так).
17. Я часто розповідаю друзям про екологічну концепцію української вокальної школи (так).
18. У роботі над вокальними творами мені подобається втілення цілісності художнього образу більше, аніж робота над його деталями (так).
19. Мені подобається розмовляти з однокурсниками про особливості виконавського стилю різних академічних співаків (так).
20. Я виступаю на сцені тому, що вимоги до цього наявні в робочому навчальному плані (ні).

21. Я дуже хвилююся у процесі сценічного виконання вокального твору (так).
22. У процесі виробничої асистентської практики у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах мені подобається обирати вокальні твори для дітей (так).
23. Я постійно аналізую різні інтерпретації вокальних творів українськими та зарубіжними співаками (так).
24. Я колекціоную різні вокальні методики, вправи (так).
25. Мені цікаво працювати з вокалу з учнями та студентами (так).

*Методика обробки результатів.* Початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень спрямування особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки – 10–14 балів, середній (достатній, продуктивний) – 15–20, вищий (творчий, корекційний) – 21–25.

**Аналіз результатів.** В результаті експертної оцінки та самооцінки підготовки майбутніх викладачів вокалу початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень продемонстрували 52,63% респондентів КГ і 60,53% респондентів ЕГ, які не вважають цінності вокальної педагогіки є засобом естетичного виховання учнів, не цікавляться емоційним спектром співацького звуку, українською (китайською) та італійською вимовами у співі, не спілкуються педагогом з курсу вокальної майстерності про майбутню професію і не люблять виступати на екзаменах та заліках, не мають бажання навчати дітей та студентів співу і не зацікавлені такою роботою, обговорювати екологічну концепцію української вокальної школи, не спромагаються втілювати цілісний художній образ, хвилюються під час виступів на сцені, не аналізують інтерпретації вокальних творів українськими та зарубіжними співаками, не колекціонують різні вокальні методики та вправи. 36,84% здобувачів КГ та 34,21% респондентів ЕГ середнього (достатнього, продуктивного) рівня позиціонували прийняття ціннісного спектру вокальної педагогіки (гуманістична позиція педагога-майстра, традиції національних й індивідуальних вокальних шкіл та їх практик викладання вокалу, виховний потенціал вокального мистецтва), зацікавленість методами, принципами вокальної педагогіки, національною специфікою вимови вокального твору; потребу у роботі над цілісністю образу, у сценічних виступах та педагогічній діяльності з учнями та студентами; досвід репертуарної, методичної, аналітичної діяльності. 10,53% реципієнтів КГ та 5,26% здобувачів ЕГ вищого (творчого, корекційного) рівня продемонстрували прийняття цінностей вокальної педагогіки як засобу естетичного виховання учнів, важливості професійного спілкування з педагогом вокального класу; зацікавленість емоційними можливостями співацького звуку, сценічними виступами.

**Опитувальник для визначення наявності потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики (модифікація опитувальника Н. Овчаренко).**

*Інструкція.* Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Чи маєте Ви потребу розуміти художньо-педагогічний зміст образної сфери вокальної музики?
2. Чи є у Вас інтерес до вивчення різних образних сфер камерної вокальної музики?
3. Чи потрібне, з Вашої точки зору, оволодіння знаннями з суміжних дисциплін для набуття навичок розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?
4. Чи відчуваєте Ви потребу у вербалізації Вашого емоційно-естетичного переживання образу вокального твору, що вивчається?
5. Чи вважаєте Ви, що опанували практичними основами розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?
6. Чи відчуваєте Ви потребу пізнання педагогічного ресурсу образної сфери вокальної музики для майбутньої професійної діяльності?
7. Чи вважаєте Ви, що зміст образу вокального твору впливає на зміст його художньо-педагогічної інтерпретації?
8. Чи є у Вас потреба до зростання обсягу пізнання художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?
9. Чи вважаєте Ви, що досвід розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики здійснює позитивний вплив на зростання вокальної техніки учнів та студентів?
10. Чи є у Вас потреба розширювати знання вокального репертуару з метою набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?
11. Чи є у Вас потреба удосконалювати виконавську вокальну техніку з метою набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?
12. Чи є у Вас потреба удосконалювати педагогічну техніку з метою набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?
13. Чи маєте Ви ідеал-приклад викладача, який еталонно володіє художньо-педагогічним змістом різних образних сфер вокальної музики?
14. Чи є у Вас потреба удосконалювати власний музично-естетичний тезаурус для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?
15. Чи є у Вас потреба пізнання історико-культурного контексту для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики?

*Методика обробки результатів.* Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-3 вірних відповідей; 3 – 4-6 вірних відповідей; 4 – 7-10 вірних відповідей; 5 – 11-15 вірних відповідей). 1-2 бали – початковий (незадовільний,

репродуктивний) рівень наявності потреби у розумінні художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики, 3–4 – середній (достатній, продуктивний) рівень, 5 – вищий (творчий, корекційний) рівень.

**Аналіз результатів.** Початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень наявності потреби у розумінні художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики в середньому арифметичному значенні досягли 47,37% респондентів КГ та 55,27% респондентів ЕГ. Учасники цих груп респондентів не відчують потреби розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики і вербалізації емоційно-естетичного переживання образу вокального твору, що вивчається; не виявляють інтересу до вивчення різних образних сфер камерної вокальної музики і не вважають, що зміст образу вокального твору впливає на зміст його художньо-педагогічної інтерпретації; не погоджуються, що досвід розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики здійснює позитивний вплив на зростання вокальної техніки учнів та студентів і не мають ідеалу-прикладу викладача, який еталонно володіє художньо-педагогічним змістом різних образних сфер вокальної музики; не мають потреби удосконалювати власний музично-естетичний тезаурус для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики і пізнання історико-культурного контексту для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики. 47,37% респондентів КГ та 36,84% респондентів ЕГ досягли середнього (достатнього, продуктивного) рівня наявності потреби у розумінні художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики. Вони не вважають за потрібне оволодіти знаннями з суміжних дисциплін для набуття навичок розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики; не відчують потреби пізнання педагогічного ресурсу образної сфери вокальної музики для майбутньої професійної діяльності, зростання обсягу пізнання художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики, удосконалення виконавської вокальної техніки з метою набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики, педагогічної техніки - з метою набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики, власного музично-естетичний тезаурусу для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики. І тільки 5,26% респондентів КГ та 7,89% респондентів ЕГ досягли вищого (творчого, корекційного) рівня, натомість не відчують потребу у вербалізації емоційно-естетичного переживання образу вокального твору, що вивчається, а також у розширенні знань вокального репертуару з метою набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальної музики.

**Діагностична карта №1 для самооцінювання ступеню прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності (модифікація методики Н. Овчаренко).**

*Інструкція.* При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

Риси особистості	Шкала оцінок
Бажання інтерпретувати художні образи з опорою на сформовану вокально-виконавську техніку	5 4 3 2 1
Бажання інтерпретувати художні образи з опорою на сформовану педагогічну техніку	5 4 3 2 1
Прагнення пізнати структуру художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору	5 4 3 2 1
Прагнення усвідомити алгоритм художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору	5 4 3 2 1
Прагнення вдосконалення процесу створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору	5 4 3 2 1
Потреба формування сценічно-образної культури як опанування смислів музичних образів, використання їх ціннісного потенціалу у педагогічній діяльності	5 4 3 2 1
Прагнення застосовувати у педагогічній діяльності акторські, вокальні й герменевтичні уміння	5 4 3 2 1
Прагнення до довершеної сценічної та вербальної інтерпретації вокальних творів	5 4 3 2 1
Прагнення до зразкового декодування зовнішнього і внутрішнього плану твору	5 4 3 2 1
Прагнення до зразкового художньо-педагогічного відтворення цілісності художнього образу	5 4 3 2 1
Прагнення до адекватної історико-культурної реконструкції художнього задуму композитора	5 4 3 2 1
Прагнення до доцільної формальної фіксації декодування зовнішньої та внутрішньої семантики вокального твору	5 4 3 2 1
Прагнення до довершеного художньо-педагогічного розкриття музично-мовних й виразових засобів вокального твору	5 4 3 2 1
Прагнення до оволодіння художньо-образною сферою вокального мистецтва різних країн на основі довершеної вокально-артикуляційної та педагогічної техніки	5 4 3 2 1
Прагнення до здійснення рефлексії власних художньо-творчих можливостей в інтерпретації і творенні вокального образу	5 4 3 2 1

*Методика обробки результатів.* Після заповнення діагностичної карти необхідно підсумувати отримані дані кожного респондента та розділити на кількість отриманих оцінок. Результат дозволяє визначити рівень прагнення до створення довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних



творів. 4–5 – вищий (творчий, корекційний) рівень; 2,5–4 – середній (достатній, продуктивний) рівень; 1–2,5 – початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень.

**Аналіз результатів.** Результати проведеного самооцінювання респондентів наступні: 50% у респондентів КГ та 57,9% у респондентів ЕГ початкового (незадовільного, репродуктивного) рівня; 42,11% у респондентів КГ та 39,47% у респондентів ЕГ середнього (достатнього, продуктивного) рівня; 7,89% у респондентів КГ та 2,63% у респондентів ЕГ вищого (творчого, корекційного) рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників аксіологічного компонента формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

**Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу «Заняття з вокалу як мотиваційний процес».**

*Інструкція.* Розробити план-конспект фрагменту заняття з вокалу на основі запропонованого алгоритму та презентувати його групі експертів та однокурсників:

Тема заняття: «Вивчення вокального твору»

Мета заняття

Тип заняття

Обладнання

Ілюстрації

Основні поняття для засвоєння

Хід заняття:

- Бесіда з учнями про вокальний твір (фрагмент). Звукова ілюстрація твору. Практичні завдання формування мотивації учнів.
- Дискусія «Художньо-педагогічний зміст музичного образу» (фрагмент). Практичні завдання для формування мотивації учнів.
- Тренінг «Художньо-педагогічна концепція твору» (фрагмент). Практичні завдання для формування мотивації учнів.

*Рекомендований список творів для тенора із супроводом фортепіано (1 твір за вибором здобувача):*

М. Лисенко. Ой, по горі ромен цвіте

А. Кефелі. Зійшла ніч (з ліричного циклу на вірші Нізамі «Луннолика»)

В. Сураєв. Романс «Кішка»

J. Kern. Why was I born? (Навіщо я живу?)

І. Воробкевич. Огні горять.

А. Вівальді. Глорія (№7). Соло тенора.

Ж. Масне. Аріозо Вертера «О, не буди мене» з опери «Вертер»

Дж. Верді. Арія Габрієля з опери «Симон Бокканегра»

А. Спадевеккіа. Аріозо Артура з опери «Овод»

А. Аренський. Пісня з опери «Рафаель»

*Методика обробки результатів.* Критеріями оцінювання виконання та презентації завдання були: зацікавленість здобувачів вокальним навчанням і мотивами професійної діяльності вокалістів-педагогів, прагнення розуміти мистецький зміст та виховний потенціал вокального твору, створювати його художньо-педагогічну концепцію з метою навчання та виховання учнів, оволодіти вокальною та педагогічною технікою. Кожний показник оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3 бали – мотив представлений найвиразніше, 2 бали – неповною мірою, 1 бал – не сформувався. Вищий (творчий, корекційний) рівень сформованості аксіологічного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу – 13-18 балів, середній рівень – 7-12 балів, початковий рівень – 1-6 балів.

**Аналіз результатів.** Результати проведеного оцінювання респондентів наступні: 50% у респондентів КГ та 57, 9% у респондентів ЕГ початкового (незадовільного, репродуктивного) рівня; 42,11% у респондентів КГ та 36,84% у респондентів ЕГ середнього (достатнього, продуктивного) рівня; 7,89% у респондентів КГ та 5,26% у респондентів ЕГ вищого (творчого, корекційного) рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників аксіологічного компонента формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

**Таблиця 4**

**Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

Показники аксіологічного критерію	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки	В (Вищий)	4	10,53	2	5,26
	С (Середній)	14	36,84	13	34,21
	П (Початковий)	20	52,63	23	60,53
наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики	В (Вищий)	2	5,26	3	7,89
	С (Середній)	18	47,37	14	36,84
	П (Початковий)	18	47,37	21	55,27
наявність прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності	В (Вищий)	3	7,89	1	2,63
	С (Середній)	16	42,11	15	39,47
	П (Початковий)	19	50	22	57,9
<b>Узагальнені відомості</b>	В (Вищий)	3	7,89	2	5,26
	С (Середній)	16	42,11	14	36,84
	П (Початковий)	19	50	22	57,9

**Методики для діагностики рівня сформованості пізнавально-операціонального компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

**Опитувальник для визначення міри спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі (модифікація методики Н.Овчаренко).**

*Інструкція.* Дайте відповіді на питання (відповідь – «так» або «ні»).

1. Чи дотримуєтесь Ви при систематизації вокального репертуару тематичного принципу відображення смислу художнього образу твору в його художньо-педагогічній інтерпретації (портрет героя, стан душі, пейзаж тощо)?
2. Чи викликає у Вас інтерес пошук вокальних творів композиторів різних країн з тематично схожими художніми образами та структурування цих творів по групах за рівнями удосконалення виконавської техніки учнів ПСМНЗ та студентів ЗВО?
3. Чи є необхідним для майбутніх викладачів вокалу, на Ваш погляд, цілеспрямовано формувати вміння систематизації вокального репертуару на полікультурній основі?
4. Чи вважаєте Ви за потрібне розвивати навички образної аналогізації вокального репертуару різних країн, зокрема України та Китаю?
5. Чи вважаєте Ви, що подібні типи художніх образів вокальних творів детермінують подібність виконавських методів та прийомів для їх втілення?
6. Чи вважаєте Ви за потрібне розвивати вміння створення педагогічного наративу для адекватного розкриття смислу художнього образу вокального твору?
7. Чи сприяє, з Вашої точки зору, досвід створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів формуванню Ваших ідеалів, смаків у музичному мистецтві?
8. Чи враховуєте Ви при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій методів удосконалення вокально-виконавського опрацювання твору?
9. Чи викликає у Вас інтерес пошук вокальних творів з тематично схожими художніми образами та структурування цих творів по групах за рівнями удосконалення педагогічної техніки студентів ЗВО?
10. Чи враховуєте Ви при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій подібності історико-культурного контексту творів?
11. Чи враховуєте Ви при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій жанрової ідентичності творів?
12. Чи враховуєте Ви при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій схожості стильової автентичності творів?
13. Чи враховуєте Ви при здійсненні систематизації вокального репертуару схожість виконавських інтерпретацій вокальних творів?

14. Чи враховуєте Ви при здійсненні систематизації вокального репертуару схожість педагогічних інтерпретацій вокальних творів?

*Методика обробки результатів.* Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-3 вірних відповідей; 3 – 4-6 вірних відповідей; 4 – 7-9 вірних відповідей; 5 – 10-14 вірних відповідей). 1-2 бали – початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень здатності до систематизації вокального репертуару на основі еталонних художньо-педагогічних інтерпретацій, 3-4 – середній (достатній, продуктивний) рівень, 5 – високий (творчий, корекційний) рівень.

**Аналіз результатів.** Початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень здатності до систематизації вокального репертуару на основі еталонних художньо-педагогічних інтерпретацій в середньому арифметичному значенні досягли 60,53% респондентів КГ та 63,16% респондентів ЕГ. Учасники цих груп респондентів не дотримуються при систематизації вокального репертуару тематичного принципу відображення смислу художнього образу твору в його художньо-педагогічній інтерпретації (портрет героя, стан душі, пейзаж тощо); не вважають за необхідне для майбутніх викладачів вокалу цілеспрямовано формувати вміння систематизації вокального репертуару на основі еталонних художньо-педагогічних інтерпретацій та розвивати навички образної аналогізації вокального репертуару різних країн, зокрема України та Китаю, формувати вміння створення педагогічного наративу для адекватного розкриття смислу художнього образу вокального твору; не відчують інтересу до пошуку вокальних творів з тематично схожими художніми образами та структурування цих творів по групах за рівнями удосконалення педагогічної техніки студентів ЗВО; не враховують при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій жанрової ідентичності творів та схожість педагогічних інтерпретацій вокальних творів.

34,21% респондентів КГ та 31,58% респондентів ЕГ досягли середнього (достатнього, продуктивного) рівня здатності до систематизації вокального репертуару на основі еталонних художньо-педагогічних інтерпретацій. Вони не

дотримуються при систематизації вокального репертуару тематичного принципу відображення смислу художнього образу твору в його художньо-педагогічній інтерпретації, не мають інтересу до пошуку вокальних творів з тематично схожими художніми образами та структурування цих творів по групах за рівнями удосконалення виконавської техніки учнів ПСМНЗ та студентів ЗВО; не вважають, що подібні типи художніх образів вокальних творів детермінують подібність виконавських методів та прийомів для їх втілення, а досвід створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів сприяє формуванню ідеалів, смаків у музичному мистецтві; не враховують при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій методів удосконалення вокально-виконавського опрацювання твору, а при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій подібності історико-культурного контексту творів.

І тільки 5,26% респондентів КГ та 5,26% респондентів ЕГ досягли вищого (творчого, корекційного) рівня здатності до систематизації вокального репертуару на основі еталонних художньо-педагогічних інтерпретацій, натомість не враховують при здійсненні систематизації вокального репертуару критерій схожості стильової автентичності творів та схожості виконавських інтерпретацій вокальних творів.

**Систематизована шкала оцінки та самооцінки спроможності майбутніх викладачів вокалу виявляти художньо-образний зміст та жанрово-стильові особливості вокального твору задля продукування його художньо-педагогічної інтерпретації (емоційно-слухове сприйняття нотного тексту та прослуховування твору).**

*Інструкція:* визначити відповідною цифрою ступінь наявності вмій та навичок.

<b>Художньо-образний зміст вокального твору</b>			
1	Навички тематичної та емоційної ідентифікації і типологізації вокальних образів, вербальної характеристики систем засобів виразності для їх композиторського втілення	5 4 3 2 1	Відсутність навичок тематичної та емоційної ідентифікації і типологізації вокальних образів, вербальної характеристики систем засобів виразності для їх композиторського втілення
2	Навички адекватної інтерпретації вокальних образів, виявлення авторської сюжетної інтерпретації вокального твору	5 4 3 2 1	Відсутність навичок адекватної інтерпретації вокальних образів, виявлення авторської сюжетної інтерпретації вокального твору
3	Навички інтонаційного аналізу мелодії вокального твору як основного носія музичної образності	5 4 3 2 1	Відсутність навичок інтонаційного аналізу мелодії вокального твору як основного носія музичної образності
4	Навички аналізу музичного тематизму вокального твору як процесу розвитку художнього образу	5 4 3 2 1	Відсутність навичок аналізу музичного тематизму вокального твору як процесу розвитку художнього образу
5	Навички відчуття та вербалізації багатогранності (полісемії) образу, його внутрішньої діалектики, світоглядних смислів	5 4 3 2 1	Відсутність навичок відчуття та вербалізації багатогранності (полісемії) образу, його внутрішньої діалектики, світоглядних смислів
<b>Жанрові особливості вокального твору</b>			
6	Вміння визначати жанровий канон у вокальному творі в історико-	5 4 3 2 1	Відсутність вмій визначати жанровий канон у вокальному творі

	культурному контексті як детермінанту художнього образу		в історико-культурному контексті як детермінанту художнього образу
7	Вміння визначати інтонаційну модель твору як вияв жанрового канону	5 4 3 2 1	Відсутність вмінь визначати інтонаційну модель твору як вияв жанрового канону
8	Навички визначення жанрово-композиційної основи твору	5 4 3 2 1	Відсутність навичок визначення жанрово-композиційної основи твору
9	Навички вербалізації жанрових установок – фразування, нюансування, артикуляція, темпоритм розвитку художнього образу задля побудови виконавської форми вокального твору	5 4 3 2 1	Відсутність навичок вербалізації жанрових установок – фразування, нюансування, артикуляція, темпоритм розвитку художнього образу задля побудови виконавської форми вокального твору
10	Навички вербалізації жанрового очікування за назвою твору	5 4 3 2 1	Відсутність навичок вербалізації жанрового очікування за назвою твору
<b>Стильові особливості вокального твору</b>			
11	Навички визначення композиторської школи та індивідуального стилю композитора при роботі з текстом вокального твору	5 4 3 2 1	Відсутність навичок визначення композиторської школи та індивідуального стилю композитора при роботі з текстом вокального твору
12	Навички аналізу організації звукового матеріалу мови, фактури, тематичних структур як стильових ознак твору	5 4 3 2 1	Відсутність навичок аналізу організації звукового матеріалу мови, фактури, тематичних структур як стильових ознак твору
13	Навички художньо-педагогічної діяльності з вокальним репертуаром на основі його історико-стильової ідентичності	5 4 3 2 1	Відсутність навичок художньо-педагогічної діяльності з вокальним репертуаром на основі його історико-стильової ідентичності
14	Навички музикознавчого та педагогічного тлумачення виконавського стилю видатних співаків-педагогів минулого та сучасності	5 4 3 2 1	Відсутність навичок музикознавчого та педагогічного тлумачення виконавського стилю видатних співаків минулого та сучасності
15	Навички стильового аналізу окремих засобів виразності вокального твору	5 4 3 2 1	Відсутність навичок стильового аналізу окремих засобів виразності вокального твору
<b>Художньо-педагогічна інтерпретація вокального твору</b>			
16	Навички вербального розкриття змісту художнього образу вокального твору при аналізі	5 4 3 2 1	Відсутність навичок вербального розкриття змісту художнього образу вокального твору при аналізі

	композиторського тексту та його виконавських інтерпретацій		композиторського тексту та його виконавських інтерпретацій
17	Вміння вербалізації власної виконавської драматургії вокального твору при роботі з його композиторським текстом	5 4 3 2 1	Відсутність вмінь вербалізації власної виконавської драматургії вокального твору при роботі з його композиторським текстом
18	Вміння відбору виконавського комплексу вокального твору (артикуляція, динаміка, темпо-ритм, темброво-регістрове нюансування) та обґрунтування доцільних методів вокальної педагогіки для його втілення	5 4 3 2 1	Відсутність вмінь відбору виконавського комплексу вокального твору (артикуляція, динаміка, темпо-ритм, темброво-регістрове нюансування) та обґрунтування доцільних методів вокальної педагогіки для його втілення
19	Вміння здійснювати цілісний аналіз композиторської та виконавської семантики вокального твору, принципу виявлення смислового контрасту	5 4 3 2 1	Відсутність вмінь здійснювати цілісний аналіз композиторської та виконавської семантики вокального твору, принципу виявлення смислового контрасту
20	Вміння вербалізації естетичних та ціннісних аспектів художньо-педагогічної взаємодії у вокальній педагогіці	5 4 3 2 1	Відсутність вмінь вербалізації естетичних та ціннісних аспектів художньо-педагогічної взаємодії у вокальній педагогіці

*Методика обробки результатів.* 5 балів – якість сформована, виявляється яскраво, 4 бали – якість сформована, виявляється спорадично, 3 бали – якість сформована частково, виявляється постійно, 2 бали – якість сформована частково, виявляється спорадично, 1 бала – якість несформована, виявляється рідко. Вищий (творчий, корекційний) рівень спроможності майбутніх викладачів вокалу виявляти художньо-образний зміст та жанрово-стильові особливості вокального твору задля продукування його художньо-педагогічної інтерпретації за компетентнісним критерієм – від 81 до 100 балів, середній (достатній, продуктивний) рівень – від 41 до 80 балів, початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень – від 1 до 40 балів.

**Аналіз результатів.** В результаті експертної оцінки та самооцінки занять майбутніх викладачів вокалу початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень продемонстрували 55,27 % респондентів КГ та 50% респондентів ЕГ, які не продемонстрували глибокого оволодіння художньо-образним змістом вокального твору, не готові до визначення жанрових особливостей вокального твору, не підтвердили розуміння стильових особливостей вокального твору і

не мають досвіду презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. 36,84% респондентів КГ та 42,11% респондентів ЕГ середнього (достатнього, продуктивного) рівня виявили зацікавленість

аспектами художньо-образним змістом вокального твору, згуртованість у бажанні пізнання жанрових особливостей вокального твору, інтерес до стильових особливостей вокальних творів, налаштованість до теоретичного і практичного планів художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. 7,89% респондентів КГ та 7,89% респондентів ЕГ досягли вищого (творчого, корекційного) рівня, оскільки продемонстрували усвідомлення та наявність навичок і вмінь використовувати образний, жанровий, стильовий ресурс вокальних творів у розробці художньо-педагогічної інтерпретації твору, що вивчається.

**Тест «Здатність творчо впроваджувати в освітній процес методику створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів».**

*Інструкція.* Виберіть вірну відповідь (необхідне підкреслити).

1. При впровадженні методики створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО я:

- опираюсь на систему засобів виразності вокального виконавства;
- опираюсь на досвід вокалістів-педагогів і вокальної педагогіки в цілому;
- наближаю розуміння учнями їх образів музичними виконавськими та поетичними засобами вербальної мови.

2. Уміння перебувати на занятті в ролі вербального інтерпретатора передбачають:

- демонстрацію вокального твору в цілому або його фрагментів;
- розповідь про композитора, яким було створено вокальний твір;
- апеляцію викладача до загального художнього, життєвого та духовного досвіду учнів як аперцептивних установок.

3. Як впливає впровадження методики створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО?

- забезпечує педагогічне керівництво вербальною інтерпретацією учня, студента;
- забезпечує педагогічне керівництво виконавською інтерпретацією учня, студента;
- мотивує учнів, студентів до діяльності з теоретичного (культурно-історичного) та виконавського (технічного) засвоєння вокальних творів.

4. Створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітньому процесі ПСМН та ЗВО спрямоване на розуміння:

- історичної епохи, в яку було створено твір;
- специфіки різних виконавських інтерпретацій твору;
- символічного полісемантичного образу як ядра вербальної педагогічної інтерпретації вокального твору.

5. Чого варто уникати при впровадженні методики створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО?

- концентрації уваги викладача виключно на питаннях вокального виконавства;
- уваги викладача виключно до виховного значення вокального твору;



- неврахування симбіозу художніх уявлень про поезику вокального твору з особистим духовним досвідом викладача та учня.

*Методика обробки результатів.* Підсумувати отримані дані і розділити на кількість оцінок. Отриманий результат дозволяє визначити рівень здатності творчо впроваджувати в освітній процес методику створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів: 4-5 – вищий (творчий, корекційний), 3-4 – середній (достатній, продуктивний), 1-2 – початковий (незадовільний, репродуктивний).

**Аналіз результатів.** В результаті аналізу отриманих результатів підготовки майбутніх викладачів вокалу початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень продемонстрували 57,9% респондентів КГ і 52,63% респондентів ЕГ, які не опираються на систему засобів виразності вокального виконавства при впровадженні методики створення художньо-педагогічної інтерпретації; не демонструють вокальний твір в цілому або його фрагменти, перебуваючи в ролі інтерпретатора; не забезпечують педагогічне керівництво вербальною інтерпретацією учня (студента); не сприяють розумінню історичної епохи, в яку було створено твір; не уникають концентрації уваги виключно на питаннях вокального виконавства вокального твору. 39,47% здобувачів КГ та 36,84% респондентів ЕГ середнього (достатнього, продуктивного) рівня позиціонували при впровадженні методики створення художньо-педагогічної інтерпретації врахування досвіду вокалістів-педагогів і вокальної педагогіки в цілому; засвідчили важливість розповіді про композитора, яким було створено вокальний твір та забезпечення педагогічного керівництва вербальною інтерпретацією учня (студента); підтримали ідею розуміння символічного полісемантичного образу як ядра вербальної педагогічної інтерпретації вокального твору; наголосили на помилці неврахування симбіозу художніх уявлень про поезику вокального твору з особистим духовним досвідом викладача та учня. 2,63% реципієнтів КГ та 10,53% здобувачів ЕГ вищого (творчого, корекційного) рівня при впровадженні методики створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО наближають розуміння учнями їх образів музичними виконавськими та поетичними засобами вербальної мови; перебуваючи в ролі вербального інтерпретатора, апелюють до загального художнього, життєвого та духовного досвіду учнів як аперцептивних установок; вважають, що методика створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору мотивує учнів, студентів до діяльності з теоретичного (культурно-історичного) та виконавського (технічного) засвоєння вокальних творів й спрямовує на символічний полісемантичний образ як ядро вербальної педагогічної інтерпретації вокального твору; дотримуються думки, що при створенні методики художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору слід уникати неврахування симбіозу художніх уявлень про поезику вокального твору з особистим духовним досвідом викладача та учня.

**Творчий тест для визначення стану компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

*Інструкція.* Прослухайте вокальні твори, ознайомтеся із партитурою та визначить основні жанрово-стильові риси творів. Запропонуйте педагогічні стратегії роботи над творами у вокальному класі, висвітлюючи такі елементи цих стратегій: педагогічний наратив для розкриття художнього образу, методи вокально-виконавської техніки, роботи над диханням, досягнення стильової автентичності у вокальному виконанні поетичного тексту. Твори для тенора у супроводі фортепіано, рекомендовані для опрацювання: Арія Надіра з опери «Шукачі перлів» Ж. Бізе, «L'Ultima Canzone» («Остання серенада») Ф. Тості, «Скажіть, девушки» Р. Фальво на сл. Е. Фуско (російський текст М. Улицького).

№	<b>Творчий тест для визначення стану компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу</b>
1	<b>Назва твору</b>
2	<i>Педагогічний наратив</i>
3	<i>Методи удосконалення вокально-виконавської техніки</i>
4	<i>Методи роботи над диханням із урахуванням специфіки твору</i>
5	<i>Методи роботи над досягнення стильової автентичності у вокальному виконанні поетичного тексту</i>

*Методика обробки результатів.* Отриманий результат дозволяє визначити рівень сформованості компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу: 4-5 – вищий (творчий, корекційний), 3-4 – середній (достатній, продуктивний), 1-2 – початковий

(незадовільний, репродуктивний). Критерії оцінювання стратегій: педагогічного нарративу для розкриття художнього образу – розуміння та подання варіативності й полісемії смислу образу, яскравість особистого смислу осягання; методів вокально-виконавської техніки – доцільність вибору комплексу методів до художньо-педагогічного втілення образу, їх спрямованість на довершеність художньо-педагогічної інтерпретації твору; роботи над диханням – спрямованість методів роботи над диханням до їх поєднання з роботою над звуком, поступовість ускладнення методів для вироблення рефлексів у співака; досягнення стильової автентичності у вокальному виконанні поетичного тексту – орієнтація методів на формування у студентів вмій передчуття звукового ідеалу, системність методів для оволодіння палітрою стильових засобів вокальної виразності. Кожний критерій оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3 бали – якість представлена найвиразніше, 2 бали – неповною мірою, 1 бал – не сформована. Вищий (творчий, корекційний) рівень сформованості компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу – 17-24 балів, середній рівень – 9-16 балів, початковий рівень – 1-8 балів.

**Аналіз результатів.** В результаті аналізу експертних оцінок отриманих результатів визначення рівня сформованості компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень продемонстрували 57,9% респондентів КГ і 55,27% респондентів ЕГ. 36,84% здобувачів КГ та 36,84% респондентів ЕГ досягли середнього (достатнього, продуктивного) рівня сформованості компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності. 5,26% реципієнтів КГ та 7,89% здобувачів ЕГ продемонстрували вищий (творчий, корекційний) рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників компетентнісного компонента формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

**Таблиця 5**

**Рівні сформованості пізнавально-операціонального компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

Показники компетентнісного критерію	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі	В (Вищий)	2	5,26	2	5,26
	С (Середній)	13	34,21	12	31,58
	П (Початковий)	23	60,53	24	63,16

здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів	В (Вищий)	3	7,89	3	7,89
	С (Середній)	14	36,84	16	42,11
	П (Початковий)	21	55,27	19	50
спроможність використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу	В (Вищий)	1	2,63	4	10,53
	С (Середній)	15	39,47	14	36,84
	П (Початковий)	22	57,9	20	52,63
<b>Узагальнені відомості</b>	В (Вищий)	2	5,26	3	7,89
	С (Середній)	14	36,84	14	36,84
	П (Початковий)	22	57,9	21	55,27

**Методики для діагностики рівня сформованості рефлексивно-продуктивного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

**Анкета «Здатність до реалізації власних довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності».**

*Інструкція.* Позначити відповідною цифрою (1,2,3) сформованість якості.

№	Зміст показника	початковий	середній	вищий
1	Оволодіння методикою підготовки до презентації власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в учнівській (студентській) аудиторії			
2	Здатність до визначення й застосування найефективніших прийомів культури і техніки мовлення для презентації власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в учнівській (студентській) аудиторії			
3	Здатність до застосування техніки невербального спілкування для презентації власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в учнівській (студентській) аудиторії			
4	Уміння керувати своїм психофізичним станом під час презентації власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору в учнівській (студентській) аудиторії			
5	Вміння синтезу виразної виконавської та вербальної			

	інтерпретації вокального образу, виявлення авторської сюжетної інтерпретації твору			
6	Виразність, артистизм донесення до аудиторії художньо-педагогічної цінності вокального твору			
7	Здатність пробуджувати емоційні реакції аудиторії у процесі презентацій художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів			
8	Вміння довершеного розв'язання художньо-педагогічних завдань презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору			
9	Вміння інтерпретатора виявляти індивідуальне емоційне відчуття художнього образу у процесі презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору			
10	Вміння інтерпретатора виявляти власне виконавсько-педагогічне мислення у процесі презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору			
11	Вміння виразно демонструвати взаємодію вокальної та педагогічної техніки у процесі презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору			
12	Вміння презентувати цілісність художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору			

13	Вміння презентувати аудиторії матеріалізацію художньо-педагогічної позиції інтерпретатора інтерпретації вокального твору			
14	Вміння презентувати аудиторії ставлення до художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору як до ефективного засобу вокального навчання та виховання			
15	Вміння інтерпретатора впливати на мотивацію учнів (студентів) до пізнання вокального мистецтва та педагогіки			

*Методика обробки результатів.* 3 бали – якість сформована, виявляється яскраво, 2 бали – якість сформована частково, виявляється постійно, 1 бал – якість несформована, виявляється епізодично. Початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень – 1-15 балів, середній (достатній, продуктивний) рівень – 16-30 балів, вищий (творчий, корекційний) рівень – 31 – 45 балів.

**Аналіз результатів.** В результаті експертної оцінки та самооцінки підготовки майбутніх викладачів вокалу початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень продемонстрували 57,9% респондентів КГ і 63,16% респондентів ЕГ, які

оцінили рівень здатності до реалізації власних довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів у шкалі від 31 до 45 балів. 39,47% здобувачів КГ та 34,21% респондентів ЕГ середнього (достатнього, продуктивного) рівня здійснили самооцінювання рівня здатності до реалізації власних довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів та отримали підтримку експертів у шкалі від 16 до 30 балів. І тільки 2,63% реципієнтів КГ та 2,63% здобувачів ЕГ вищого (творчого, корекційного) рівня самооцінили рівень здатності до реалізації власних довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів та отримали підтримку експертів у шкалі від 1 до 15 балів. Аналіз отриманих результатів показав гнучку активність критеріїв змісту даного показника, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на рівень сформованості регулятивного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

## Діагностична карта №2 для визначення міри здатності до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності

*Інструкція.* Позначити відповідною цифрою (1,2,3, 4,5) сформованість якості.

Критерії оцінки власної художньо-педагогічної майстерності	Шкала оцінок
<b>1. Знання та навички з вокальної техніки</b>	
уміння вільно володіти голосом в процесі інтерпретації художньо-образного змісту твору	5 4 3 2 1
довершеність вокальної техніки	5 4 3 2 1
еталонне створення виконавського плану твору, динаміки засобів виразного співу	5 4 3 2 1
значний досвід виконавської інтерпретації вокальних творів, вдосконалення сценічної поведінки	5 4 3 2 1
вільне володіння основами вокальної орфоєпії	
<b>2. Знання та навички з педагогічної техніки</b>	
глибоке знання методів і прийомів вокального навчання і виховання	5 4 3 2 1
вільне володіння прийомами професійно-педагогічного спілкування	
вільне володіння власним психофізичним апаратом	5 4 3 2 1
широке використання виховного потенціалу вокальної педагогіки	5 4 3 2 1
виразна спрямованість на вокально-педагогічний ідеал	5 4 3 2 1
<b>3. Якості викладача вокалу</b>	
вільне володіння технікою звукоутворення, артикуляцією	5 4 3 2 1
вільне володіння мімічною та пантомімічною виразністю	5 4 3 2 1
довершений самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів	5 4 3 2 1
розвиток креативності	5 4 3 2 1
розвиток вольової саморегуляції	5 4 3 2 1
<b>4. Компетентність у реалізації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору</b>	
вдосконалення умінь педагогічного впливу на здатність розуміння учнями (студентами) художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору	5 4 3 2 1
вдосконалення володіння навичками демонстрації учням (студентам) художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору	5 4 3 2 1
вдосконалення умінь опрацювання вокального репертуару з метою зростання художньо-педагогічної майстерності	5 4 3 2 1
вдосконалення вмінь концептуального опрацювання художньо-педагогічного змісту образної сфери вокальних творів	5 4 3 2 1
вдосконалення вмінь концептуального опрацювання жанрово-стильових особливостей вокальних творів	

*Методика обробки результатів.* Після заповнення карти необхідно підсумувати отримані дані окремо за кожним критерієм визначення міри здатності до ретро- і перспективного самоаналізу й оцінки власної художньо-педагогічної майстерності і розділити на кількість оцінок. Отриманий результат дозволяє визначити міру здатності. 4-5 – вищий (творчий, корекційний) рівень, якому притаманна сформованість усіх критеріїв



вимірювання даного показника художньо-педагогічної майстерності. 2,5 – 4 – середній (достатній, продуктивний) рівень, який характеризується розвиненістю одних складників і недостатньою розвиненістю інших. 1 – 2,5 – початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень, якому характерна відсутність окремих складників здатності до ретро- і перспективного самоаналізу й оцінки власної художньо-педагогічної майстерності.

**Аналіз результатів.** В результаті експертної оцінки та самооцінки міри здатності до ретро- і перспективного самоаналізу й оцінки власної художньо-педагогічної майстерності початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень продемонстрували 60,53% респондентів КГ і 57,9% респондентів ЕГ, які визначили середній (достатній, продуктивний) рівень знань на навичок з вокальної техніки, натомість виявили початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень знань та навичок з педагогічної техніки, сформованості якостей викладача вокалу, компетентності у реалізації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. 36,84% здобувачів КГ та 39,47% респондентів ЕГ

середнього (достатнього, продуктивного) рівня виявили підтвердження відповідності більшості критеріїв показника середнього рівня відповідності знань на навичок з вокальної та педагогічної техніки, сформованості якостей викладача вокалу, компетентності у реалізації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. 2,63% реципієнтів КГ та 2,63% здобувачів ЕГ вищого (творчого, корекційного) рівня продемонстрували максимальну відповідність усім критеріям оцінки власної художньо-педагогічної майстерності.

**Опитувальник для визначення міри здатності до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра** (модифікація методики Н.Овчаренко).

*Інструкція.* Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Чи вважаєте Ви, майбутній викладач вокалу повинен під час навчання у ЗВО оволодіти художньо-педагогічною майстерністю?
2. Чи вважаєте Ви, що майбутній викладач вокалу здійснювати творчо-педагогічний саморозвиток після закінчення ЗВО, у процесі фахової діяльності у ПСМНЗ та ЗВО?
3. Чи вважаєте Ви, що фахова підготовка у ЗВО повинна сформувати у Вас вільне володіння вокальною технікою?
4. Чи згодні Ви з думкою, що майбутній викладач вокалу не повинен здійснювати самокорекцію для постійного вдосконалення власної вокальної техніки?
5. Чи вважаєте Ви, що фахова підготовка у ЗВО повинна сформувати у Вас вільне володіння педагогічною технікою?

6. Чи згодні Ви з думкою, що майбутній викладач вокалу не повинен здійснювати самокорекцію для постійного вдосконалення власної педагогічної техніки?
7. Чи вважаєте Ви, що Ваша художньо-педагогічна майстерність є характеристикою професійної компетентності?
8. Чи згодні Ви з думкою, що майбутньому викладачу вокалу для успішної викладацької діяльності потрібно володіти вміннями інтерпретації художніх образів засобами як вокальної, так і педагогічної техніки?
9. Чи вважаєте Ви, що майбутній викладач вокалу повинен бути креативним, здатним до саморозвитку і самокорекції у процесі самовдосконалення?
10. Чи згодні Ви з думкою, що майбутньому викладачу вокалу не потрібно вміти концентрувати увагу на професійних проблемах художньо-педагогічного вокального самовдосконалення?
11. Як майбутній викладач вокалу, що саморозвивається, Ви постійно працюєте над досягненням еталонної творчої поведінки.
12. Як майбутній викладач вокалу, Ви підтримуєте перенесення вокально-технічної проблеми учня (студента) в ресурс за аналогією та пошук виходу з проблеми через систематичні заняття з саморозвитку вокальної техніки.
13. Як майбутній викладач вокалу, Ви працюєте над емоційним сприйняттям образу вокального твору через поетику вербальної мови.
14. Як майбутній викладач вокалу, Ви формуєте критичність мислення при опрацюванні педагогічних прийомів донесення вербальної інформації про жанрово-стильові особливості вокального твору.
15. Як майбутній викладач вокалу, Ви все більш глибоко занурюєтесь в образний зміст вокальних творів та вербалізуєте свої світоглядні позиції, шукаєте в музиці відповіді на власні світоглядні питання.
16. Як майбутній викладач вокалу, Ви з волевиявленням працюєте над оригінальністю виконавської та педагогічної інтерпретації вокального твору.
17. Як майбутній викладач вокалу, Ви опановуєте прийоми самопрограмування на презентацію яскравої художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору.
18. Як майбутній викладач вокалу, Ви не усвідомлюєте, як долати недоліки звукоутворення та труднощі розумінні змісту художнього образу вокального твору.
19. Як майбутній викладач вокалу, Ви інтенсивно опрацьовуєте особливості вокального звукопису композиторів різних країн.
20. Як майбутній викладач вокалу, Ви самостійно удосконалюєте художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів.
21. Чи наявна у Вас практика самовдосконалення художньо-педагогічної майстерності?
22. Чи оцінюєте Ви зміст критики Вашої художньо-педагогічної самопрезентації у вокальній педагогіці?
23. Чи здійснюєте Ви постійне ознайомлення з вокальним репертуаром все більш високого рівня технічної складності?
24. Чи накопичуєте Ви досвід створення художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів?

25. Чи вмієте Ви захоплювати учнів (слухачів) вокальними творами на основі власної художньо-педагогічної інтерпретації?
26. Чи почуваєте Ви себе інтерпретатором (співавтором) інтерпретації вокального твору?
27. Чи підтримуєте Ви ідею безперервної роботи над покращенням власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів?
28. Чи вмієте Ви зафіксувати у пам'яті віднайдене позитивне творче вирішення при створенні художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору?
29. Чи Відчуваєте Ви під час педагогічної практики у ПСМНЗ та ЗВО, що вільно володієте вміннями доносити власну художньо-педагогічну інтерпретацію вокального твору?
30. Чи допомагають Вам нові знання про жанрові та стильові особливості вокального твору створювати художньо-педагогічні інтерпретації вокальних творів більш довершеними?
31. Чи використовуєте Ви техніку рефреймінгу для вдосконалення власних художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів і вияву полісемії художнього образу?
32. Чи використовуєте Ви проєктивні малюнки як техніку для більш глибокого осмислення художнього образу твору?
33. Чи впливає на результат створення Вашої художньо-педагогічної інтерпретації Ваші смакові пріоритети у сфері вокальної музики?
34. Чи удосконалюєте Ви під час саморозвивальної роботи методи художньо-педагогічного втілення стилю твору?
35. Чи працюєте Ви під час удосконалення втілення художнього образу над його контекстами?
36. Чи сприймаєте Ви художньо-педагогічні помилки як поштовх для самовдосконалення?
37. Чи відбувається активізація Вашої мотиваційної сфери під час самокорекції у процесі самовдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності?
38. Чи володієте Ви методами та прийомами самокорекції у процесі самовдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності?
39. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що для діяльності самокорекції майбутнього викладача вокалу необхідні вольові якості особистості?
40. Чи згодні Ви з думкою, що самокоректувальна діяльність майбутнього викладача вокалу допомагає йому донести до аудиторії цілісність художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору?

*Методика обробки результатів.* Міра здатності до самокорекції – відповіді «так» на питання 2, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 28, 31, 32, 37, 38, 39, 40; «ні» - на питання 4, 6, 10. Оволодіння майбутніх викладачів вокалу художньо-педагогічною майстерністю - відповіді «так» на питання 1, 3, 5, 7, 8, 19-30, 34-36; «ні» - на питання 18. Підраховується кількість відповідей, що співпадають з ключем, далі підраховуються оцінні коефіцієнти окремо по наведених критеріях за формулою:  $K=0,05 \times C$ , де  $K$  – величина оцінного коефіцієнта,  $C$  – кількість відповідей, які співпали з ключем відповідей. Показники, що наближені до 1, свідчать про вищий (творчий, корекційний) рівень здатності майбутніх

викладачів вокалу до самокорекції у процесі самовдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності, наближені до 0 – про початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень.

Показник	Оцінка	Рівень
0,2-0,65	1	початковий
0,66-0,8	3	середній
0,81-1	5	вищий

**Аналіз результатів.** В результаті експертної оцінки та самооцінки міри здатності майбутніх викладачів вокалу до самокорекції у процесі самовдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності початковий (незадовільний, репродуктивний) рівень продемонстрували 55,27% респондентів КГ і 60,53% респондентів ЕГ. 42,11% здобувачів КГ та 36,84% респондентів ЕГ підтвердили середній (достатній, продуктивний) рівень, і тільки 2,63% реципієнтів КГ та 2,63% здобувачів ЕГ досягли вищого (творчого, корекційного) рівня.

**Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості регулятивного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу «Художньо-педагогічна концепція вокального твору» .**

*Інструкція.* Провести 2 заняття з вокалу (для учнів ПСМНЗ та студентів ЗВО) на основі запропонованого алгоритму та презентувати його групі експертів та однокурсників:

Тема заняття: «Практичні аспекти реалізації художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів»

Мета заняття

Тип заняття

Обладнання

Ілюстрації

Аналіз твору. Основні поняття для його художньо-педагогічного засвоєння.

*Хід заняття:*

- Презентація художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Практичні завдання для удосконалення реалізації власних довершених художньо-педагогічних інтерпретацій вокальних творів учнями (студентами).
- Самоаналіз й оцінка власної художньо-педагогічної майстерності. Практичні завдання для удосконалення власної художньо-педагогічної майстерності учнями (студентами).

- Демонстрація технік самокорекції у процесі вдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності. Практичні завдання для формування навичок самокорекції учнів (студентів).

Цікаво знати

Аудіоанкета.

Інформація для запам'ятовування.

Узагальнення. Рефлексія.

Домашнє завдання

*Рекомендований список творів для тенора із супроводом фортепіано для заняття з учнями ПСМНЗ (1 твір за вибором здобувача):*

М. Лисенко. Садок вишневий коло хати

М. Римський-Корсаков. Каватина Берендея з опери «Снігуронька»

Українська народна пісня «Чорнії брови, карії очі»

Г.Ф. Гендель. Арія Ксеркса з опери «Ксеркс»

Л. Бетховен. Сурок.

Ф. Шуберт. Юноша у ручья.

*Рекомендований список творів для тенора із супроводом фортепіано для заняття зі здобувачами ЗВО (1 твір за вибором здобувача):*

І.С. Бах. Арія з кантати № 143.

Л. Люцци. Ave Maria

Р. Вагнер. Прощання Лоенгринна з опери «Лоенгрин»

М. Лисенко. Чого мені тяжко.

С. Людкевич. За байраком байрак.

*Методика обробки результатів.* Отриманий результат дозволяє визначити рівень сформованості регулятивного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу: 4-5 – вищий (творчий, корекційний), 3-4 – середній (достатній, продуктивний), 1-2 – початковий (незадовільний, репродуктивний). Критерії оцінювання етапів занять з вокалу: презентації художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору – вільне володіння вокальною і педагогічною технікою, адекватність концептуального донесення образної та жанрово-стильової специфіки твору, доцільність добору практичних завдань для аудиторій різних типів; самоаналізу й оцінки власної художньо-педагогічної майстерності – повнота та глибина самоаналізу якості в динаміці саморозвитку (вокальна, педагогічна техніка, їх інтеграція у якостях викладача), усвідомлення здобувачем перспективи саморозвитку художньо-педагогічної майстерності, доцільність добору практичних завдань для аудиторій різних типів; демонстрації технік самокорекції у процесі вдосконалення власної художньо-педагогічної майстерності – володіння розмаїттям технік самокорекції, спрямованість їх добору на довершеність художньо-педагогічної інтерпретації, доцільність добору практичних завдань для аудиторій різних типів. Кожний критерій оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3

бали – якість представлена найвиразніше, 2 бали – неповною мірою, 1 бал – не сформована. Вищий (творчий, корекційний) рівень сформованості компетентнісного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу – 25-36 балів, середній рівень – 13-24 балів, початковий рівень – 1-12 балів.

**Аналіз результатів.** Результати проведеного оцінювання респондентів наступні: 57,9% у респондентів КГ та 60,53% у респондентів ЕГ початкового (незадовільного, репродуктивного) рівня; 39,47% у респондентів КГ та 36,84% у респондентів ЕГ середнього (достатнього, продуктивного) рівня; 2,63% у респондентів КГ та 2,63% у респондентів ЕГ вищого (творчого, корекційного) рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників регулятивного компонента формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

**Таблиця 6**

**Рівні сформованості рефлексивно-продуктивного компонента художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу**

Показники акмеологічного критерію	Рівні	КГ (38 осіб)		ЕГ (38 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності	В (Вищий)	1	2,63	1	2,63
	С (Середній)	15	39,47	13	34,21
	П (Початковий)	22	57,9	24	63,16
здатність до ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності	В (Вищий)	1	2,63	1	2,63
	С (Середній)	14	36,84	15	39,47
	П (Початковий)	23	60,53	22	57,9
здатність до самокорекції у процесі становлення як фахівця-майстра	В (Вищий)	1	2,63	1	2,63
	С (Середній)	16	42,11	14	36,84
	П (Початковий)	21	55,27	23	60,53
<b>Узагальнені відомості</b>	В (Вищий)	1	2,63	1	2,63
	С (Середній)	15	39,47	14	36,84
	П (Початковий)	22	57,9	23	60,53

**Фрагмент дискусії на тему: «Аксіо-акмеологічна мотивація формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу»**

**Учасник** Тетяна Л. Розмірковуючи про аксіо-акмеологічна мотивацію формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, хотілося б почати з того, що проблема мотивації і мотивів визнається є однією із основоположних. Вона розкриває спонукальний зміст активності людини й орієнтує науковців на наукове вивчення професійної мотивації майбутніх фахівців вокальної педагогіки.

**Учасник** Пенхуей Г. Мені хотілося б зауважити, що дослідження проблеми мотивації активізуються і стають різноманітними у ХХ ст., що викликало багато неузгоджених термінів та необхідність вирішення питання спільного та різного у поняттях мотиву і мотивації. У Китаї розповсюджуються європейські й американські ідеї. В нашій науковій літературі існує близько п'ятидесяти наукових теорій мотивації.

**Учасник** Тетяна Л. Хочу додати, що мотивація є засобом формування життєвої і професійної компетентності особистості і пов'язана з формуванням основ педагогічної майстерності майбутніх учителів як площина їхньої професійної компетентності. Остання передбачає професійну мотивацію, необхідну здобувачеві для досягнення вершин педагогічної майстерності у художньо-педагогічної діяльності.

**Учасник** Цзіньхой П. Мені здається цікавим той факт, що поняття мотивації використовується у наукових дослідженнях для визначення чинників, які впливають на поведінку людини, а також характеризує процес поведінкової активності та її підтримки на певному рівні..

**Учасник** Сай Т. Я вважаю, що ця інформація є важливою для питання формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. На мій погляд, мотивація стосовно формування художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу передбачає сформованість потреби у творчій самореалізації, бажання опанувати художньо-естетичними цінностями вокальної педагогіки. Процес набуття педагогічної майстерності вчителя є результатом прагнення весь час себе удосконалювати. Музичний розвиток учнів залежить від педагогічної майстерності викладача, який весь час аналізує свої педагогічні дії і завдяки цьому змінюється на краще.

**Учасник** Юлія П. Для продовження попередньої думки хочу додати, що формування ціннісного ставлення до професії вимагає набуття передусім ґрунтовних знань, практичних умінь для майстерного виконання функцій викладача вокалу і свідчить про художньо-педагогічну майстерність. Мотиви викладача-майстра мають особистісно ціннісний характер, система внутрішньої мотивації є сформованою.

**Учасник** Юлія С. Хочу розвинути попередні думки про внутрішню мотивацію особистості на основі сформованих особистісних цінностей, її

продуктивність та ефективність. Зовнішня мотивація, порівняно з внутрішньою, є менш стійкою і швидко втрачає енергію стимулювання.

**Учасник** Анна І. Я погоджуюсь з думками, які вже висловлені, однак хочу додати, що оскільки чинником професійної мотивації майбутнього викладача вокалу є сформованість художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки в учнів, можна свідчити формування ціннісних орієнтацій особистості на засадах аксіологічного підходу. Він дозволяє розкрити сутність цінностей вокальної педагогіки.

**Учасник** Діана Д. Я хочу зауважити, що процес розвитку ціннісної сфери людини називається аксіогенезом особистості і виявляється у мотиваційних ставленнях, ціннісних орієнтаціях, потребах, інтересах, ідеалах, спрямованості діяльності і поведінки людини, емоційно-ціннісних характеристиках процесу переживання, життєвому виборі особистості у сфері її самовизначення.

**Учасник** Андрій К. А мене особисто цікавить питання мотиваційної спрямованості аксіогенезу майбутнього викладача вокалу, яка передбачає виявлення його здатностей до опанування художньо-педагогічної майстерності

через ускладнення ціннісних устремлінь особистості на засадах досягнення вершин (акме). Отже, аксіо-акмеологічна професійна мотивація майбутнього викладача вокалу у формуванні художньо-педагогічної майстерності заснована

на поєднання аксіологічного та акмеологічного підходів. Професіогенез особистості виявляється у вищому рівні досконалості майбутнього викладача вокалу, його успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, зокрема інтерпретації художніх образів засобами вокальної техніки та вільного володіння педагогічною технікою.

### **Інтерактивна вправа «Понятійний ланцюжок: знайди помилку у визначенні цінностей вокальної педагогіки»**

<b>Вокальне мистецтво</b>	галузь музичного мистецтва, що вивчає традиції національних та композиторських шкіл та спрямовує індивідуальні практики викладання співу
<b>Вокальна педагогіка</b>	результат правильної артикуляції
<b>Спів</b>	результат розуміння національної експресії різних вокальних стилів
<b>Вокальне виконавство</b>	передумова виникнення педагогічної методики
<b>Професійні критерії вокалістів</b>	складний психофізіологічний акт, потужний засіб естетичного виховання, чинник емоційного впливу на аудиторію
<b>Округле, опорне та змішане звучання голосу, навички кантиленного співу</b>	грудно-черевне дихання, висока позиція звучання голосу, змішування грудного і головного резонування, вільне положення гортані, розслаблення м'язів надставної труби
<b>Звуковий еталон</b>	мета постановки голосу
<b>Звукові особливості усного мовлення з погляду</b>	модус професійного вокального звукоутворення



<b>сучасних літературних норм</b>	
<b>Артикуляція</b>	мета постановки голосу
<b>Дикція</b>	предмет вокальної орфоєпії
<b>Робота над вокальною технікою</b>	спосіб вимови голосних і приголосних звуків
<b>Творче мислення</b>	мета голосоутвірних рухів
<b>Мета формування вокально-технічних або рухових навичок</b>	результат правильної артикуляції
<b>Музично-вокальний образ</b>	панування широкої, плавної мелодії; основа класичного вокального мистецтва
<b>Умови утворення вокально-слухових уявлень</b>	винайдення зручних прийомів голосоутворення та засобів виразності, адекватних до змісту і стилю твору
<b>Види вокалізації</b>	наближення співу до гри на музичному інструменті
<b>Кантилена</b>	мета голосоутвірних рухів
<b>Декламація</b>	ключичне, нижнє грудне, нижньореберно-діафрагматичне, червне (абдомінальне)
<b>Колоратура</b>	кантилена, декламаційний, колоратурний
<b>Типи співу</b>	перехідний музичний матеріал від вправ до художніх творів для розвитку виразності голосу і виконавської техніки співака
<b>Типи дихання</b>	наближення до мовних інтонацій
<b>Вироблення вокального резонування</b>	втілює надбуттєвий тонус вираження, сакральний смисл співацького висловлення і водночас повноти особистісно-мовленнєвої природи звукотворчості
<b>Вокаліз</b>	сольний, ансамблевий, хоровий
<b>Напівусміх у співі</b>	особливий вид художньо-творчої діяльності, в основі якої є процес творчого перевтілення вокаліста-виконавця в художника-інтерпретатора шляхом розвитку професійного мислення співака
<b>Басовий вокал</b>	ступінь прикриття звуку і такий об'єм дихання, які роблять голос немовби однорегістровим
<b>Вокальна інтонація</b>	зосереджують художню правду вокального висловлення мовно-конкретно демонструючи поєднання якостей природності й штучності заради мистецької ілюзії життєподоби оперної вокалізації
<b>Вокально-виконавська творчість</b>	положення вітчизняної вокальної педагогіки про джерело яскравості звуку, його світлої забарвленості
<b>Китайська виконавська інтонація</b>	у вокальному мистецтві перенесення твору в іншу тональність для зручності виконання
<b>Перехідні тони оперного співу</b>	взаємодія мовленнєвого інтонаційного досіду та інтонаційного потенціалу музики, а також знаходження їхньої спільної змістовної зони як втілення в них загальнолюдського досвіду мовленнєвого спілкування
<b>Рулада</b>	своєрідна суб'єктивна інтегрована інтерпретація творів різних видів мистецтв (літератури, музики, живопису тощо), яка збагачує музичний образ і дає змогу інтерпретатору повніше розкрити його зміст, стилістичні особливості композитора та виконавця, використовувати різні педагогічні прийоми роботи
<b>Теситура</b>	грунтування художнього змісту на енергії-інтенсивності ду-

	лян (живий дух), що живить помітність і динаміку звука, - життя всесвітніх сил символізується crescendo-наростанням звукової інтенсивності
<b>Художньо-педагогічна інтерпретація вокального твору</b>	прикраса вокальної мелодії, що характеризується віртуозністю, технічною ускладненістю, швидким виконанням

### **Фрагмент диспуту з майбутніми викладачами вокалу з проблеми художньо-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу**

**Мета:** сприяти розвитку розуміння майбутніми викладачами вокалу сутності феномену художньо-педагогічної майстерності та його наукових визначень; створити та забезпечити можливості для стабілізації спрямованості здобувачів на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки; сформування навички враховувати в обговоренні проблеми власний творчо-науковий досвід.

**Завдання:** виявити ставлення майбутніх викладачів вокалу до цінностей своєї професії, зокрема, художньо-педагогічної майстерності як чинника успішної фахової діяльності.

**Обладнання:** мультимедійне, презентація, відеокліпи з виконанням вокальних творів українськими і китайськими виконавцями.

#### **Хід заходу:**

#### **1. Попередня робота.**

- «Мозковий» штурм серед учасників щодо переліку художньо-цінностей цінностей вокальної педагогіки;
- Анкетування учасників;
- Робота викладача зі здобувачами (оголошення питань диспуту, підготовка до їх аналізу);
- Пояснення механізму аргументації власної думки.

#### **2. Вступне слово викладача.**

Шановні здобувачі! Як Ви розумієте поняття художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу? З яких складових воно створене? Як саме воно пов'язане з Вашою майбутньою професією і цінностями вокальної педагогіки взагалі? Встановимо правила диспуту: надаємо можливість кожному висловити власну думку, порядок виступів визначає координатор, свою думку підтверджуємо позиціями науковців з цієї проблеми і коментуємо власними точками зору, прикладами із професійної сфери.

#### **3. Обговорення теми диспуту.**

**Теза:** Художньо-педагогічна майстерність викладача вокалу є якісною характеристикою його професійної компетентності, що проявляється в специфічному комплексі властивостей, необхідних для успішно викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, зокрема інтерпретації художніх образів засобами вокальної техніки та вільного володіння педагогічною технікою. Останні інтегруються у таких якостях викладача вокалу, як техніка звукоутворення, артикуляція, мімічна та пантомімічна виразність,

самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів, а також креативність і вольова саморегуляція. Які є думки про зміст цього визначення?

**Учасник** Костянтин Х. Я хотів би навести думку С. Гончаренка, який розглядає педагогічну майстерність з позицій діяльнісного підходу: як характеристику високого рівня педагогічної діяльності. Науковець вважає, що критеріями педагогічної майстерності викладача є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагог-майстер повинен мати високий рівень фахової освіченості, високу загальну культуру та педагогічний досвід. Особливо важливою є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості. На мій погляд, все сказане відноситься до викладача вокалу, як фахівця, який поширює у середовищі вихованців художньо-естетичні цінності вокального мистецтва і педагогіки.

**Учасник** Марія Т. Я погоджуюсь з висловленою думкою, однак вважаю, що важливо осмислити роль у цьому явищі естетичного, оскільки, на думку В. Піддячого, для досягнення педагогічної майстерності педагог має займатись професійним саморозвитком на естетичних засадах. Науковці також вивчають засади формування естетичної культури майбутніх учителів (Г. Сотська), сьогодні вже розвивається нова галузь педагогічної науки - педагогічна естетику як теорію естетичного виховання (В.Онищенко), що, на мій погляд, підтверджує важливу роль категорій прекрасного, довершеного, еталонного для професійної діяльності викладача вокалу.

**Учасник** Дунюнь Ц. А я хотів би додати, що у процесі уточнення змісту поняття художньо-педагогічної майстерності потрібно звернути увагу на діалектику художнього й естетичного в трактуванні педагогічної майстерності. В діяльності викладача вокалу це виявляється яскраво у художньому та педагогічному опрацюванні з учнями образів вокальних творів.

**Учасник** Каріна Ш. Я хочу наголосити на іншій складовій художньо-педагогічної майстерності, оскільки науковці вважають, що в структурі педагогічної майстерності мають бути адекватно відображеними всі головні аспекти педагогічної діяльності. Діяльність викладача вокалу потребує наявності педагогічної спрямованості, фахових знань, умінь і навичок, здібності до педагогічної діяльності і педагогічної техніки. Важливого значення набуває спрямованість особистості на професію викладача, глибоке усвідомлення соціальної ролі педагогічної професії, розвинуте почуття обов'язку, емоційну чуйність, прагнення до самоаналізу і самооцінювання. Усі ці якості мають бути наявними для успішного вокально-педагогічного процесу.

**Учасник** Пен Я. Мені цікаві результати проблемного аналізу досліджень українських та китайських науковців, які демонструють актуалізацію ідей щодо інтеграції мотиваційної, емоційної й інтелектуальної сфер особистості у музично-педагогічній діяльності; реалізації в ній гуманістичних цінностей музичного твору; формування здатності до сприйняття й усвідомлення

музичної інтонації як смислової першооснови музичного твору й важливості його герменевтичного розуміння; ідентифікації та усвідомлення власних художньо-естетичних переживань у процесі музично-виконавської діяльності; художньо-педагогічної рефлексії та вербальної інтерпретації; невербально-комунікативної взаємодії та емоційно-позитивного стилю міжособистісного спілкування тощо.

**Учасник** Олена С. Я хочу підкреслити, що художньо-педагогічну майстерність викладача вокалу необхідно розглядати як якісну характеристику його професійної компетентності і запоруку її ефективної реалізації. Її потрібно розглядати як специфічний комплекс властивостей, необхідних для успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, зокрема для переконливої виконавської та вербальної інтерпретації художніх образів. Важливими складовими художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу є вокальна та педагогічна техніка; вони тісно корелюються в орфоєпіці, мімічній та пантомімічній виразності, самоконтролі над рухами тіла, у вольовій саморегуляції тощо.

**Учасник** Ганна Р. Хочу додати до цієї думки, що в межах герменевтичного, аксіологічного та особистісного підходів вербальна художньо-педагогічна інтерпретація вокальних творів спрямована на тлумачення символічних значень засобів музичної виразності. Воно забезпечує формування у здобувачів відповідних знань, усвідомлення ними аксіологічних орієнтирів, активізацію творчого мислення та розвиток чуттєвої, емоційної сфери, формування здатності до емпатійного переживання, спонукання до навіювання своєю вокальною інтерпретацією певного ладу емоцій, почуттів та думок у реципієнтів, а також здатності до співпереживання та спілкування з художніми образами вокальних творів різних національних культур.

**Фрагмент мотиваційно-педагогічного полілогу, спрямований на усвідомлення магістрантами власних потреб щодо художньо-педагогічного розуміння образної сфери вокальної музики як майбутнім викладачам вокалу**

**Викладач:** Як саме Ви усвідомлюєте потребу, як майбутні викладачі вокалу, щодо художньо-педагогічного розуміння образної сфери вокальної музики?

**Учасник** Цзябінь В. Я впевнений, що мій досвід розуміння образної сфери вокальної музики спрямований на опанування цінностей культури людства, що дозволить мені, як викладачу вокалу, застосовувати аксіологічний підхід у навчанні учнів. Я є ретранслятором культурно-мистецьких цінностей.

**Учасник** Цзясінь Л. У процесі пізнання образної сфери вокальної музики я навчаюсь декодувати її смисл. Такий досвід розвиває мої власні емоційно-вольові якості, культуру почуттів, емпатію, світ естетичних уявлень. Саме він повинен застосовуватися мною у подальшій професійній діяльності.

**Учасник** Юлія С. Я відчуваю потребу знаходити зв'язки між образами вокальних творів і самим життям, епохою, в яку твір виник; біографіним портретом композитора – і саме у такий спосіб передавати мої думки моїм учням.

**Учасник** Діана Д. Мою потребу художньо-педагогічного розуміння образної сфери вокальної музики я пов'язую з можливістю у подальшій професійній діяльності зберігати та примножувати духовну культуру суспільства, а досвід емоційного відображення дійсності, зафіксований в художніх образах, спрямовувати на формування гармонійно розвинутої особистості моїх учнів.

### **Фрагмент дискусії про образно-аналітичні вміння майбутнього викладача вокалу**

**Учасник** Олена В. Я вважаю, що сформовані образно-аналітичні вміння майбутнього викладача вокалу є дуже важливими для його фахово діяльності. Викликає інтерес саме образний художньо-педагогічний аналіз, в якому виразно розкривається художньо-педагогічне розуміння образної сфери вокальної музики. Його художня складова пов'язана із змістом вокального мистецтва; педагогічна – із завданнями музичної освіти учнів ПСМНЗ та здобувачів ЗВО, їх вікових особливостей та рівня музичного розвитку. У процесі здійснення художньо-педагогічного аналізу образу вокального твору враховуються пізнавально-творчі можливості цільової аудиторії.

**Учасник** Марина З. Мене цікавить образний художньо-педагогічний аналіз вокальних творів у процесі сприймання музики учнями як сфера теорії й практики художнього виховання. У процесі образно-аналітичної діяльності зростає рівень його розуміння учнями, відбувається заглиблення до музичної мови процесу мовлення, активізується художнє виховання, розкриваються світоглядні особливості образу та їх духовний вплив на слухачів.

**Учасник** Людмила К. Дуже важливим в образно-аналітичній діяльності майбутнього викладача вокалу є питання її ефективності. Вона залежить від уміння викладача яскравою вступною бесідою налаштувати учнів на сприймання образного змісту музичного твору; вести діалог з ними, шляхом проблемних запитань коригувати їх відповіді; застосовувати міжпредметні зв'язки, моделювати музичне сприймання засобами педагогічної техніки. Така вербальна інтерпретація вокального образу може бути ускладнена виконанням твору викладачем, тобто виконавською інтерпретацією цього образу. Отже, художньо-педагогічний аналіз трансформується у художньо-педагогічну інтерпретацію вокального твору.

**Учасник** Лі Ю. Я хочу звернути увагу на методику постановки запитань до учнів у процесі реалізації образно-аналітичної діяльності майбутнього викладача вокалу. Науковці рекомендують спрямовувати запитання до внутрішнього світу, почуттів, вражень, досвіду спілкування з вокальними творами; бути налаштованим на діалогічну та полілогову форми спілкування, цінувати оригінальність і глибину відповідей учнів.

**Учасник** Тетяна Т. Я пропоную на усіх дисциплінах професійної підготовки підготовки майбутніх викладачів вокалу приділяти увагу моделюванню фрагментів занять з демонстрацією художньо-педагогічних прийомів образного художньо-педагогічного аналізу творів програми здобувача.

### **Фрагмент фасилітованого обговорення «Адекватність художньо-педагогічної інтерпретації»**

**Викладач-фасилітатор:** Прошу висловити Вашу думку з питання, що Ви розумієте під явищем художньо-педагогічної інтерпретації.

**Учасник** Анна І. Я розумію зміст цього явища як структурне ускладнення поширених кількох етапів процесу інтерпретації музичного твору (виникнення художнього задуму твору та здійснення відповідних виконавсько-творчих дій, формування художнього задуму з відповідним музикознавчим осмисленням твору, реалізації художнього задуму і виконавського втілення художньої ідеї, концертний виступ перед аудиторією слухачів, коли відбувається апробація виконавської інтерпретації). Художньо-педагогічна інтерпретація є такою вербальною формою презентації вокального твору, заснованою на здобутих творчих результатах виконавської інтерпретації і спрямованою на цьому аудиторію учнів.

**Учасник** Сай Т. Хочу наголосити на такому цікавому аспекті як первинна інтерпретація твору мистецтва. Науковці вважають, що вона пов'язана із загальним враженням і розумінням композиторського задуму, первинним сприйманням тексту, яке продукує у свідомості інтерпретатора (виконавця, викладача) як комплекс емоційних настроїв, почуттів, переживань художнього образу. Вона є важливим етапом для створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. У процесі подальшої роботи над художньо-педагогічною інтерпретацією, як оригінальним завершеним продуктом викладацької діяльності, вона модифікується у цілісні логічні конструкти.

**Учасник** Юлія С. Хочу додати, що сам процес інтерпретації (суто виконавської, художньо-педагогічної) є відкритим, оскільки образи вокального мистецтва є багатозначними. Кожен інтерпретатор, як творча індивідуальність, розкодує смисл образу індивідуально, оригінально. Отже, можна сказати, що інтерпретації можуть бути навіть пролежними за смислом. Одна, вони не повинні порушувати художньої цілісності, створеної композитором.

**Викладач-фасилітатор:** Прошу висловити Вашу думку з питання адекватності художньо-педагогічної інтерпретації інтерпретації.

**Учасник** Любов Н. Я вкладаю у зміст поняття адекватності художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору, яка основана на власному вокальному виконанні викладачем-інтерпретатором, наявність в ній власного, особисто пережитого досвіду.

**Учасник** Олена С. Я з цього приводу хотіла б висловити думку, що викладач вокалу-інтерпретатор твору, повинен відштовхуватись від свого сприйняття інтерпретування (художнього перекладу на мову музики) композитором поетичного тексту і художньої цілісності твору. При відкритості виконавської та педагогічної інтерпретації все ж таки визначальною залишається само тотожність першотексту.

**Учасник** Андрій К. Я хочу нагадати, що оригінальність художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору повинна диктуватися не

прагненням до оригінальності, а глибоким розумінням змісту твору, його жанру, та стилю.

**Викладач-фасилітатор:** У чому, на Ваш погляд, труднощі підготовки адекватної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору?

**Учасник** Цзясінь Л. Мені здається, що труднощі викликає відсутність об'єктивних та достовірних знань про вокальний твір, його історико-культурний контекст, специфіку змісту художнього образу та основної художньої ідеї.

**Учасник** Єгор М. Фахівці з проблеми інтерпретації вважають, що основна трудність підготовки інтерпретації – завдання виразити словесними засобами багатогранний художній смисл образу твору, що, в певному сенсі, семантично модифікує й порушує його. Отже, інтерпретатор повинен змести семантичні метаморфози образу до мінімуму.

**Учасник** Пенхуей Г. Я гадаю, що для уникнення труднощів адекватної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору викладач повинен опиратися на наукове підґрунтя і досконально вивчити вже напрацьовані науковцями-мистецтвознавцями думки про зміст твору, що інтерпретується. Також важливою площиною адекватності є етнокультурні характеристики автора вокального твору, виконавця та цільової аудиторії слухачів.

**Теми для письмового есе для виявлення мотивації здобувачів до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності (на вибір)**

1. Мої особисті причини для набуття вмінь втілення оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності.
2. Чому Вас цікавить художньо-педагогічна майстерність як засіб для втілення оригінальної інтерпретації вокальних творів?
3. Яку навчальну мету Ви переслідуєте при створенні оригінальних інтерпретацій вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності?
4. Які переваги для Вашого майбутнього професійного статусу надасть досвід втілення оригінальних інтерпретацій вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності?
5. Чи пов'язуєте Ви втілення оригінальних інтерпретацій вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності з мотивами Ваших цілей?
6. На які Ваші мотиви впливає досвід втілення оригінальних інтерпретацій вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності (особистісні, процесуальні, результативні, саморозвитку)?

**Перелік творів для опрацювання різних видів інтерпретації (за Л.Гавріловою, Л. Псарьовою, 2016)**

М. Лисенко. Нащо мені, мамо, намісто

Я. Степовий. Утоптала стежечку

Ф. Надененко. Утоптала стежечку

М. Вериківський. Колискова Ганни з опери «Наймичка»  
 Ю. Мейтус. Сон  
 Б. Фільц. Сирітка  
 Моцарт В.-А. Серенада Дон Жуана з опери «Дон Жуан»  
 Тості П. Серенада  
 Форе Г. Мотылек и фиалка  
 Шуберт Ф. Баркарола  
 Шуман Р. Лотос  
 Штраус Й. «Радостный вальс»  
 Сяо Тіжень. Вічне рідне місто  
 Інь Цинь. Славна пісня

### **Тематика майстер-класів для учасників експерименту**

1. Інтерпретація музики бароко засобами художньо-педагогічної майстерності (на прикладі твору К. Монтеверді «Плач Аріадни» з опери «Аріадна»)
2. Інтерпретація музики класичного стилю засобами художньо-педагогічної майстерності (на прикладі твору Й. Гайдна «Все пела птичка меж ветвей» на вірші Льюнса з циклу «Чотири шотландські пісні»)
3. Інтерпретація музики ХІХ ст. засобами художньо-педагогічної майстерності (на прикладі твору К.М. Вебер «Свидание» на вірші Вальнера з циклу «6 пісень для голоса і фортепіано», ор. 30)
4. Інтерпретація вокальних творів ХХ ст. засобами художньо-педагогічної майстерності (на прикладі твору Р. Глієра «Белый лебедь» на вірші Д. Мережковського)
5. Інтерпретація вокальних творів ХХІ ст. засобами художньо-педагогічної майстерності (на прикладі твору Монолог Лян Женбо (№1) з опери Сан Бо «Метелик. Шлях Поета»)

### **Перелік рекомендованих досліджень з музичної та художньо-педагогічної інтерпретології для виконання завдання з самостійної роботи**

1. Боднарук, І.М. (2021). Формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вмій художньо-педагогічного аналізу музичних творів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1, 24-31.
2. Гаврилова, Л., Псарьова, Л. (2016). Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*. Слов'янськ, 97-106.
3. Гмырина, С.В. (2016). К проблеме интерпретации музыкального произведения в вокально-исполнительском искусстве. Восстановлен с: <http://elibrary.kubg.edu.ua> ›



4. Москаленко, В. (2013). Лекції з музичної інтерпретації. Навчальний посібник. Київ: Національна музична академія України імені П.І. Чайковського.
5. Ляшенко, О. (2001). Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики. (Автореф. дис... канд. пед. наук). Національним педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
6. Ляшенко, О. (1999). Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів. *Мистецтво та освіта*, 4, 54 – 57.
7. Шип, С.В. (2014). Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 16-17.10.2014 р. / За заг. редакцією О.О. Огнев'юка. Київ: Київський університет імені Б. Грінченка, 95-97.
8. Ярмо, Марія. (2010). Алгоритми постмодерної музикознавчої свідомості та епістемологія світу музики: методологія питання. *Студії мистецтвознавчі*. Київ: ІМФЕ НАН України, № 3(31), 53-63.

**Карта спостережень за діяльністю студентів за у період проходження виробничої асистентської практики (діагностування показників аксіологічного критерію сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу)**

№	Показники	Рівні		
		До 4 х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	Стабільний вияв спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки			
2	Стійка потреба в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики			
3	Прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності			
4	Сформуваність мотиваційної та художньо-почуттєвої сфери			
5	Сформованість естетичних ідеалів			
6	Спроможність надавати оціночні судження			

Шкала оцінювання: до 4-х балів – початковий рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - вищий

Таблиця 7

**Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за мотиваційно-ціннісним компонентом**

Показники аксіологічного критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 38		Осіб 38		Осіб 38		Осіб 38	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
спрямованість особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки	В (Вищий)	2	5,26	4	10,53	3	7,9	9	23,68
	С (Середній)	15	39,47	16	42,11	18	47,37	28	73,68
	П (Початковий)	21	55,27	18	47,37	17	44,74	1	2,63
наявність потреби в художньо-педагогічному розумінні образної сфери вокальної музики	В (Вищий)	4	10,53	3	7,9	2	5,26	7	18,42
	С (Середній)	13	34,21	14	36,84	17	44,74	29	76,32
	П (Початковий)	21	55,27	21	55,27	19	50	2	5,26
наявність прагнення до оригінальної інтерпретації вокальних творів засобами художньо-педагогічної майстерності	В (Вищий)	3	7,9	2	5,26	1	2,63	8	21,05
	С (Середній)	14	36,84	15	39,47	16	42,11	27	71,05
	П (Початковий)	21	55,27	21	55,27	21	55,27	3	7,9
Узагальнені відомості	В (Вищий)	3	7,9	3	7,9	2	5,26	8	21,05
	С (Середній)	14	36,84	15	39,47	17	44,74	28	73,68
	П (Початковий)	21	55,27	20	52,63	19	50	2	5,26

### **Фрагмент фасилітованої дискусії «"Словники" вокальної культури»**

**Викладач-фасилітатор:** Наведіть, будь ласка, Ваші уявлення про "Словники" вокальної культури.

**Учасник** Цзябінь В. Поняття «словник» поширилось у музикознавстві, передусім, на основі досліджень Б. Асаф'єва, зокрема понять «інтонаційний словник епохи» або «інтонаційний словник композитора». Це підказує нам, що вокальна культура також має свій «інтонаційний словник», який можна так само розуміти через коло поширених вокальних інтонацій (на рівнях стилю епохи, композитора, твору), а також ширше – як «словник» вокальної культури - частини культури людства (Dies irae, Lamento, аріозо, арія, арієтта, агогіка, ансамбль, вібратор, вокаліз, голос, опера, оперета, романс та багато ін.).

**Учасник** Пенхуей Г. Мені відома сучасна точка зору, що вокальні твори різних національних культур потрібно розглядати у контексті тієї культури, в якій твір був написаний, та інтонацій цієї культури. Навіть при зміні культурного середовища, у вокальному творі збережено передусім національні особливості, що яскраво помітно при порівнянні українських та китайських вокальних творів, інтонацій національного та етнічного характеру.

**Учасник** Цзясінь Л. Хочу додати, що в музичних інтонаціях різних країн також фіксується інтернаціональний та загальнолюдський культурний досвід, що яскраво виражається на рівні архетипів вокальної культури (це також елементи її «словника»). Ми їх сприймаємо як музично-інтонаційні коди, на основі яких впізнаємо епохи та композиторів, здійснюється культурно-історична діалогізація.

**Учасник** Сай Т. Я притримуюсь позиції, що музична інтонація, як генний код культури, у ході історичної еволюції музичного мистецтва, найбільш яскраво втілюється на рівні індивідуального творчого стилю композитора. Однак автор вокального твору додає ознаки власного інтонаційного прочитання загальнокультурного архетипу. Було б цікаво систематизувати вокальний репертуар різних країн і виявити основні образні архетипи, з якими вони працювали.

**Учасник** Юлія П. А мене дуже зацікавила думка, що поряд з інтонуванням вокального образу необхідно інтонувати його домінуючу емоцію (емоційний «словник» вокального твору). Також можна при систематизації вокального репертуару для учнів ПСМНЗ та здобувачів ЗВО окремо дослідити питання, які емоції інтонуються композиторами при втіленні культурно-інтонаційного архетипу у власному вокальному образі та типу образу, створеного на його основі. Можливо, у різнонаціональних культурних традиціях є певна інтонаційно-емоційна специфіка, унікальний інтонаційно-емоційний смисл.

**Учасник** Юлія С. Якщо відштовхнутися від думки про існування архетипів, то потрібно згадати відповідні поняття першої інтонації (М.

Северинова) або протоінтонації (В. Медушевський), яка визначає загальний зміст вокального твору, виконує семантичну функцію.

**Учасник** Анна І. Важливо наголосити, що пошук інтонаційно-образних архетипів потрібно здійснювати в ракурсі цілісності твору, що В. Медушевським конкретизовано у думках про комплексне використання усіх засобів звукового матеріалу (звуківисотність, ритм, тембр, теситура, регістри, артикуляція) та інтонаційно-фабульну організацію (безліч типів інтонацій – ораторських, пісенних, поемних, баладних тощо та відповідного до кожного з них інтонаційного типу мелодії). У такому аспекті можна розглядати словники індивідуальних різнонаціональних стилів і здійснювати систематизацію вокального репертуару за інтонаційно-фабульною організацією форми твору в цілому.

**Учасник** Діана Д. На мою думку, майбутній викладач вокалу повинен вміти систематизувати репертуар, враховуючи закономірності стильового досвіду світової вокальної культури, але також і жанрових пріоритетів вокальної спадщини, оскільки жанрові системи музичної культури людства мають різний історичний досвід свого становлення та функціонування.

### **Форми для виконання завдань з класифікації та систематизації вокального репертуару на полікультурній основі**

#### *Вокальний репертуар (образні архетипи)*

№	Композитор	Твір	Образний архетип
Українська вокальна спадщина			
1	М. Вериківський	Колискова Ганни з опери «Наймичка»	Архетип Жінки, образ Матері
2			
Європейська вокальна спадщина			
1	Г. Малер	Солнце встало над землею з циклу. №2 з циклу «Пісні мандрівного підмайстра»	Архетип Світу, образ краси природи
2			
Китайська вокальна спадщина			
1	Інь Цинь	Алое	Архетип Світу, образ природи
2			

#### *Вокальний репертуар (жанри)*

№	Композитор	Твір	Вокальний жанр
Українська вокальна спадщина			
1	К. Стеценко	Стояла я і слухала весну	пісня-романс
2			
Європейська вокальна спадщина			
1	Ж.Б. Люллі	Арія Венери з опери «Тезей»	арія
2			
Китайська вокальна спадщина			
1	Ян Йонгпу	Мій будинок був на материку	пісня
2			

*Вокальний репертуар (стиль)*

№	Композитор	Твір	Стиль
Українська вокальна спадщина			
1	Б Лятошинський	Приснився сон на вірші Г. Гейне	експресіонізм
2			
Європейська вокальна спадщина			
1	Ф. Шуберт	«Весняний сон» з циклу «Зимовий шлях»	романтизм
2			
Китайська вокальна спадщина			
1	Цинь Йончен	Моя дорога Батьківщина	жанровий стиль
2			

**Форма для виконання завдань з художньо-образної ідентифікації вокальних творів композиторів різних країн**

№	Образ	Композитор	Твір	Країна
1	Квіти - символ Людини, Батьківщини	Сяо Тіжень, сл. Донг Фенг Пайя	Найпрекрасніша квітка	Китай
		В. Верменич, сл. М. Сингаївського	Чорнобривці	Україна
		Я. Сибеліус, сл. Е. Юсефсона	Чорні троянди	Фінляндія
2				
3				
4				

**Фрагмент фасилітованої дискусії на тему: «Семантика художніх образів вокальних творів»**

**Викладач-фасилітатор:** Наведіть, будь ласка, Ваші уявлення про художній образ та семантику художніх образів вокальних творів.

**Учасник Цзябінь В.** Науковець О. Опанасюк у структурі художнього образу виділяє принцип, становлення, означення, спосіб, існування і вважає, що така структура характеризує не тільки художній образ, а й художній твір, оскільки відповідає психіці людини. Такими етапами ми можемо вимірювати художні образи вокальних творів.

**Учасник Пенхуей Г.** Інший науковець К.Клімай підкреслює, що художній образ в музиці виступає як концентрат духовної енергії. Саме тому кожний раз він є неповторним, відкривається спочатку і кожен раз є цікавим для свідомості людей. Саме ця енергія образу визначає його семантику, множинність і дозволяє використовувати герменевтичний підхід у його інтерпретації.

**Учасник Цзясінь Л.** Хочу додати, що категорія інтонаційного образу світу, висунута Ю.Чеканом, є дуже важливою для трактування художніх образів

вокальних творів. Таке трактування враховує індивідувальний досвід інтерпретатора, тобто враховує рецептивну складову.

**Учасник** Сай Т. Наведу думку Г. Букреєвої про зв'язок методів інтерпретації з типологією смислу образу. Зокрема, це буквальний, переносний, алегоричний, символічний, містичний смисл. В залежності від характеру художнього образу один з них буде домінантним в інтерпретації. На мою думку, у вокальному мистецтві це, передусім, символічний смисл.

**Учасник** Юлія П. Я хотіла б навести позицію Н. Овчаренко про необхідність застосування семіотично-герменевтичного підходу до розуміння художніх образів вокальних творів, оскільки він надає можливість системного дослідження музично-поетичної мови твору, виявити його художній смисл, створити виконавську інтерпретацію.

**Учасник** Юлія С. А я хотіла б звернути увагу на художньо-педагогічну майстерність викладача вокалу у контексті герменевтичного підходу. Вона полягає в декодуванні зовнішнього і внутрішнього плану твору. Передусім відбувається осягнення смислів художніх образів. Вони розкриваються за допомогою певних елементів вокальної і акторської техніки, віднайдених власних асоціативних зв'язків у процесі художньо-педагогічної інтерпретації. Застосовуються художньо-педагогічна, зокрема вокально-виконавська та акторська майстерність, збагачуються смисли вокальних образів у власній інтерпретації.

#### **Аудіальне та вербальне анкетування «Змістові типи вокальних образів»**

<i>Твір</i>	<i>Композитор</i>	<i>Панівна образна сфера</i>
Мені однаково	М. Лисенко	драматичний монолог
Місяць Лі Бая	Цінг Йончен	філософські роздуми, трагічна самотість
У гаю, гаю	Д. Січинський	елегійна лірика
«Расскажите вы ей» з опери «Фауст»	Ш. Гуно	ліричний, спокійний, м'який романтичний вислів
Арія Тамерлана з опери «Тамерлан»	Г.Ф. Гендель	шляхетність, чуттєвість вислову кохання
Хабанера з опери «Кармен»	Ж. Бізе	пісня вільної любові, виклик, енергія
Пасакалія «Piango, gemo»	А. Вівальді	трагедійність, філософське осмислення
Мадригал «Амарилліс»	Дж. Каччині	світле, піднесене кохання
Пісня Наташі з опери «Русалка»	О. Даргомижський	туга, сум
Це я	Гу Цзянь Фен	відкрита щира лірика, звертання до матері
Хіба не сонце ти прекрасне?	К. Стеценко	прониклива лірика
Зоряне світло	Чжу Ліанг Ченга	фантастичний образ

**Словник художньо-емоційних характеристик для вербалізації емоцій під час інтерпретаційного опрацювання змістового типу художнього образу (за Г. Ражніковим, методика Гао Юань, 2020)**

1 <b>Радісно</b> Весело Святково Піднесено Дзвінко Звучно Блискуче Виблискуючи Бадьоро Грайливо Легко Проворно Живо Летюче Завзято Сліпуче Вправно Юрко Яскраво Променисто Феєрично Невагомо	2 <b>Урочисто</b> Величаво Тріумфально Переможно Заклично Велично Екзальтовано Пишно Помпезно Шумно Бравурно Грандіозно Значуще Розкішно Ефектно Щиро Церемонно Життєстверджуюче Осяйно Оптимістично	3 <b>Енергійно</b> Мужньо Рішуче Сміливо Міцно Твердо Пружно Гордо Впевнено З гідністю Невідступно Наполегливо Невгамовно Невблаганно Молодцовато	4 <b>Владно</b> Авторитарно Войовниче Суворо Твердо Чеканячи Наказово З волею Деспотично Тиснучи Імперативно Магічно Месіанські Могутньо Непорушно Ораторські Царствено	5 <b>Зосереджено</b> Стримано Статечно Грунтовно Поважно Солідно Серйозно Строго Чинно	6 <b>Масштабно</b> Широко Розмашисто Наповнено Об'ємно Змістовно Просторово Вагомо Значно Космічно Безкінечно Безмежно Набатно
7 <b>Важко</b> Тяжко Грузько Громіздко Масивно Монументально Потужно Могутньо Сильно Міцно Напружено Напористо Незалежно Непокірно Самозабутньо Тягуче Густо Насичено Натужно Незграбно	8 <b>Поетично</b> Піднесено Мрійливо Натхненно Сердечно Задушевно Щиросердно Інтимно Трепетно Чутливо Душевно Співучо Окрилено Зворушливо Чарівливо Чуйно Чарівно Лірично Невинно Зачаровано	9 <b>Ніжно</b> Ласкаво Любовно Делікатно Радо М'яко Благородно Зворушливо Привітно Єлейно Люб'язно Шанобливо Приємно Цнотливо Чисто Покірливо Незлюбливо Довірливо Плекаючи Мило	10 <b>Спокійно</b> Мирно Безтурботно Доброзичливо Просто Невигадливо Нехитро Наївно Невимушено Ясно Блаженно Непримхливо Простодушно Прозоро Розкуто Споглядаючи Безтурботно Прихильно Покірно	11 <b>Набожно</b> Благоговійно Релігійно Сповідуючи Милостиво Медитативно Езотерично Милосердно Молитовно Праведно Надмірно Освячено Покаянно Смиренно	12 <b>Сонливо</b> Дрімотно Знемагаючи Мляво Обезсилено Ліниво Виснажливо Розслаблено Безвільно Мляво Заніміло
13 <b>Аскетично</b> Абстрактно Раціонально Розсудливо Рефлексивно Байдуже Придуманно Надуманно Механічно	14 <b>Пестливо</b> Зніжено Томливо Томно Мліючи З бажанням Сентиментально Чуттєво Хтиво Еротично Екстатично Жадано Мелодраматично	15 <b>Безтурботно</b> Байдужно Безпристрасно Індиферентно Відсторонено Спустошено Закам'яніло Відчужено	16 <b>Похмуро</b> Завуальовано Хмарно Насуплено Понуро Приглушено Притишено Приховано Глухо Тоскно Нудно Блякло Розпливчато Маскуючись Насуплено Непроникливо	17 <b>Боязко</b> Несміливо Сором'язливо Зніяковіло Покірно Лагідно Обережно Боязливо Ляжливо Розгублено Болоче Наївно Інфантильно По-дитячому	18 <b>Таємниче</b> Дивно Химерно Вигадливо Фантастично Загадково Відсторонено Інтригуючи Ілюзорно Нераціонально Примарно Приховано Екзотично Хитромудро Містично Чаклюючи Сомнамбулічно Заворожено

<p>19 <b>Елеґійно</b> Задумливо Меланхолійно Песимістично Понуро Сумно Журливо Тужливо Жалібно Тоскно Нудно Гірко Скорботно Плачучи Тяжко Болісно Страдаючи Зажурено Засмучено Невтішно Безвихідно</p>	<p>20 <b>Грізно</b> Драматично Трагічно Зловісно Траурно Мертвенно Фатально Апокаліптично</p>	<p>21 <b>Пристрасно</b> Палко Поривчасто Рвучко Гаряче Запально Бурхливо Кипуче Полум'яно Захоплено Ревно Стрімко Нетерпляче Екзальтовано Азартно Буйно Шалено Патетично Фанатично</p>	<p>22 <b>Схвильовано</b> Стурбовано Тривожно Бентежно Щемливо Тремтячи Гарячково Метушливо З відчаєм Розкаявшись Маючись З надломом</p>	<p>23 <b>Роздратовано</b> Розгнівано Обурено Різко Гостро Нестримно Грубо Гнівно Грізно Люто Несамовито Шалено Жорстко Сердито Нестямно Оскаженіло Розлючено Агресивно Невпинно По-варварськи Безжально Дико Жорстко Злісно Істерично Нещадно Страшно Жахливо Моторошно Безжально Злобно Маніакально</p>	<p>24 <b>З бравадою</b> Безшабашно Зверхньо Пихато Спесиво Ексцентрично Манірно Церемонно Амбіційно Бундючно Відчайдушно</p>
<p>25 <b>Зухвало</b> Нахабно Безцеремонно Безпардонно Безсоромно Не скромно Настирливо Нав'язливо Розв'язно Набридливо Фривольно Віроломно Зрадливо Безглуздо Неприязно</p>	<p>26 <b>Елеґантно</b> Витончено Струнко Вишукано Галантно Граціозно Чарівно Манірно Ажурно Делікатно Капризно Ефемерно Екстравагантнo Примхливо Пластично Чарівно Рафіновано Філігранно Тендітно Примхливо Химерно</p>	<p>27 <b>Жартівливо</b> Вигадливо Кумедно Балуючись Насмішкувато Глумливо Скерцоно Пікантно Іронічно Саркастично Блазнуючи Гордовито Уїдливо Гротескно Парадоксально Сардонічно Забавно Знуцально Глумливо Дошкульно Єхидно Пустотливо Гумористично Навіжено Каверзно Легковажно Лукаво Підступно Зухвало</p>			



### **Круглий стіл: «Образний світ української поезії у вокальній творчості композиторів».**

Рекомендований перелік питань для обговорення:

- Музичний світ поетичного слова.
- Зв'язки літератури і музичного мистецтва.
- Образи поетично-музичної творчості Марусі Чурай .
- Притчевий характер образів сольних пісень-романсів із супроводом Григорія Сковороди.
- Втілення пейзажної лірики Л. Глібова в творчості М. Лисенка.
- Образний світ вокальної музичної Шевченкіани в творчості М. Лисенка.
- Поетичні картини природи в музичному прочитанні текстів М. Старицького.
- Світ образів вокальних творів на вірші І. Франка (І.Лебедєв, Д.Січинський, О.Яниш, Т.Ященко, В.Філонік, Я.Лопатинський, М.Лисенко, Г.Майборода, В.Камінський, І.Балан, Я.Ярославенко, В.Лютій).
- «Омузичнені» образи Л. Українки в творчості українських композиторів К.Стеценка, Д.Січинського, О.Білаша, Я.Степового, С.Людкевича, Ф.Надененко, Г.Майборода, Ю.Мейтуса, П.Гайдамаки, В.Кирейка, Л.Дички, О.Кіндрачука, В.Квасневського, М. Стефанишина, Т. Ціхоцької.
- Музичне втілення філософського пафому поезій Б. Лепкого у виконанні Квітки Цісик.
- Поетичний пантеїзм О. Олеся в музиці М.Лисенка, Я.Степового, К.Стеценка, С.Людкевича, О.Царука, П.Позицького, Б.Веселовського, О.Лінчевського, В.Безкоровайний, В.Верховинця, О.Кіндрачука, І.Романовича.
- Тематика любові, природи в музичному вирішенні текстів П. Тичини у творчості О.Білаша, П.Майборода, В.Верховинця, Т.Компаніченка, П.Козицького, К.Данькевича, Л.Грабовського, Г.Ляшенка.
- Втілення П.Майбородою, Л.Ревуцьким, О.Білашом, Б.Веселовським, В.Косенком, С.Козаком образів краси і гармонії людських почуттів М. Рильського.
- П.Майборода, В.Філонік, С.Козак, О.Моргаєнко, Л.Герасимчук, Б.Веселовський як інтерпретатори ліричних образів В. Сосюри.
- Патріотизм, філософічність віршів В.Симоненка у музичній творчості Ю.Пересунька, В.Литвина, В.Мотошина, В.Морозова, І.Балана, І.Гавроша, О.Царука, А.Гавура, В.Філоніка.
- Творча співпраця Д.Павличка з композиторами О.Білашем, П.Майбородою, С.Сабодашем, В.Івасюком, Б.Буєвським.

### Фрагмент аудіального та вербального жанрового анкетування

Твір	Композитор	Жанр
Арія Насті «Повернуться сподівані, кохані орлята» з опери «Тарас Бульба»	М.Лисенко	арія
Арія Фігаро з опери «Весілля Фігаро»	В.А.Моцарт	арія
Каватина Алеко «Весь табір спит» з опери «Алеко»	С.Рахманінов	арія
Весілля (№2) з музичної драми «Метелик. Шлях поета»	Сан Бо	монолог-сповідь

### Фрагмент аудіального та вербального стильового анкетування

Твір	Композитор	Стиль
Арія Дідони з опери «Дідона і Еней»	Г.Пьорселл	бароко
Прощання Моллі	Л. ван Бетховен	класицизм
Мрії з циклу «5 пісень на вірші Матільди Везендонк»	Р. Вагнер	романтизм
Прощай світе, прощай земле на вірші Т. Шевченка з циклу «Тихі пісні»	В. Сильвестров	постмодернізм

### Фрагмент експлікаційної схеми вокального образу у солоспіві «Мій рід» Б.Фільц на вірші Т. Савчинської-Латик

Учасник Юлія П.

*Художній образ:* епіко-драматичне осмислення власного роду через його історію.

*Емоційний портрет твору або фрагменту:* у творі, написаному у двочастинній формі наскрізного типу, послідовно розкриваються кілька образів-станів. Перша частина складається із кількох епізодів: зачин, осмислення голосу роду з давнини, виражений засобами епічності, імітації дзвонів (тт. 1-14). У другому та третьому куплеті (тт.15-33, 34-54) зображено образ славного козака, який виявив звитягу у запеклому бою під Сулимою. Завершення першої частини твору (тт. 56-71) повертають й динамізують атмосферу початку твору, осмислюють ідею шляхетства і герба за мужність козака як ореолу на вік. Друга частина (тт. 73-78) – філософське осмислення невмирущого дерева вільного роду.

*Інтерпретація авторських або редакційних ремарок* спирається на гнучкість темпового розмаїття відповідно у кожному епізоді твору, які підсилюють образку виразність, аж до картинної зображальності, відповідно: *Maestoso* (тт. 1-14), *Allegretto* (тт.15-33, 34-54), *Maestoso* (тт. 56-71), *Allegro+ Allegretto* (тт. 73-78). Виконавська інтерпретація образу сфокусована на гнучкому поєднанні декламаційного типу мелодики на початку твору, схвильованої ритмічно активної мелодики під час розповіді про козака і енергійної ритмічно пульсуючої мелодики світлого дня у другій частині твору; гнучкої взаємодії з виразністю та зображальністю фортепіанної партії твору.

*Художньо-педагогічна інтерпретація кожної емоції* враховує для застосування прийомів педагогічної техніки насиченість твору темповими

нюансами, які підсилюють зображальність «сюжету» й дозволяють відчутти внутрішню напругу його емоцій: *con fuoco*, що запалює звучання на словах про «запеклий бій» (т.29), *pesante* (т.55) як тяжкий подих після осмислення картини бою, *fermata* і *rubato* (т.65) для передачі емоційної виразності думки про коріння життя, *ritenuto* (т.69) – для звеличування розповіді про дерево життя. Гнучкою і виразною є акцентуація звуків мелодії і акордики, зміни типів фактури в акомпанементі, метроритмічна партитура твору, що також впливає на зримість епічного полотна, що розгортається перед слухачем. Особисто я відчуваю цей образ як емоційну історію свого роду.

### **Фрагмент змісту інтерпретаційних завдань з герменевтичного кола (Ф.П. Тості «Остання серенада» на вірші Ф. Чимміно)**

**Учасник Сай Т.**

*Передрозуміння.* Ліричний монолог, присвячений коханій, з елементами сентименталізму.

*Виконання твору* (виразна вокальна кантилена, відчуття стильових та жанрових рис твору), презентація та аналіз нотного матеріалу.

*Розуміння змісту літературного тексту як основа для створення переконливого художнього образу вокального твору.* Виразне читання літературного тексту (2 куплети, двічі – приспів із заключним виголосом страждання) італійською та російською мовами. Літературний текст присвячений темі прощання з коханою у зв'язку з її весіллям. Звідси назва твору – «Остання серенада», яку співає закоханий герой. В його свідомості кохана є дивною розою, квіткою чудового травня. Прощання з нею є драмою життя героя, тому він присягається бути завжди вірним своєму коханню.

*Інтерпретатор в єдиному культурному просторі з автором.* Франческо Паоло Тості був відомим італійським композитором, співаком, вокальним педагогом і придворним музикантом англійських королів, найяскравішим представником італійської камерної вокальної школи кінця ХІХ – початку ХХ століття. Відомо,

що музичну освіту він отримав в Королівському коледжі при церкві Сан-П'єтро в Маеллі. В консерваторії навчався з класу скрипки та композиції, отже мав професійну музичну освіту, що дозволило йому досягнути популярності як педагога і композитора.

Мені зрозуміло, що багатолітня освіта допомогла Ф.Тості стати відомою людиною свого часу. Перемігши тяжку хворобу, композитор починає шлях професійного зростання і за допомогою відомого музиканта, педагога Ф.Тості - Дж. Сгамбаті починає свою творчу діяльність в аристократичних колах Європи. Культурне середовище, діяльність як професора співу, куратора італійського музичного архіву дозволили, чисельні виступи в концертах європейських міст дозволили йому переїхати до Британії, отримати титул професора Лондонської музичної та драматичної академії і багато років працювати музикантом-педагогом. Отже, творче середовище європейської культури вплинуло на реалізацію таланту композитора і педагога.

*Інтерпретатор адекватно розуміє його художню мову.* Європейська музична мова має багаті вокальні традиції, до яких долучився Ф. Тості як педагог і композитор. Як автор понад 150 романсів, пісень, він поширював мистецтво італійської камерної вокальної школи у жанрах свого часу – канцон, романсів, неаполітанських пісень, які вирізняються надзвичайною мелодійністю, поцінованою у світі до цієї пори. Художня мова таких пісень вирізняється не тільки ліричністю, мелодійністю, але й демократичністю, доступністю для сприйняття і виконання. Мені цікаво працювати над фразуванням мелодичної лінії, яке органічно втілює синтез мовних та співочих інтонацій, співучість і барвистість.

*Інтерпретатор зчитує художню інформацію, закодовану в тексті з розумінням інформаційного поля епохи.* На мій погляд, в тексті твору яскраво відчувуються особливості італійської вокальної культури, зокрема гармонія ліричної інтонації та орфоепічних особливостей італійської вимови тексту, зокрема, мелодійність, відкриті склади та закінчення слів на голосний звук. Окрема увага при опануванні твору присвячується роботі над вокалізацією італійської мови та її усвідомлення в контексті ліричних творів, виконуваних чоловіками, поширених за життя композитора і педагога як культурна традиція часу.

*Інтерпретатор зчитує художню інформацію, закодовану в тексті з розумінням стилю автора.* Ф. Тості, як композитора, характеризує свій власний стиль, який за життя приніс йому велику популярність, незважаючи на те, що вокальний жанр, в якому працював композитор, вважали салонним. Такій популярності сприяла нескладність музичної форми, виразність й довершене втілення італійської мовно-вокальної інтонації, меланхолійний смуток, який розчулював сучасників-слухачів. Я працював над емоційністю подання меланхолійності образу та корелював її ступінь в дусі того часу.

*Інтерпретатор зчитує художню інформацію, закодовану в тексті з розумінням твору.* Мене дуже зацікавив той факт, що, на перший погляд, такі нескладні твори Ф.Тості, приваблювали увагу видатних співаків-тенорів світу й до сьогодні є важливим репертуаром для навчання, а також поширеним концертним репертуаром. Я окремо працював над динамічним, емоційним, артикуляційним співвідношенням заспіву та приспіву, диханням, голосотворенням, дикцією, темпоритмом виразністю емоційно-сентиментального розспіву страждання наприкінці приспіву (тт. 53-61), в яких безпосередньо виражається стан смутку.

### **Перелік тем для міні-проектів з виконавського інтерпретаційного опрацювання художніх образів творів (за вибором здобувачів)**

Виконання проекту передбачає артистичне представлення твору та вербальний опис змісту його художнього образу.

Моцарт В.А. Арія Лепорелло з опери «Дон Жуан»

Ф.Шуберт. Аве Марія

Е. Гріг. Ранок

Ю. Мейтус. Про дівчиноньку

М. Жербін. Мрійний вальс  
Чжу Ліанг Ченга. Пісня для двох

### **Акмеологічний тренінг**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників 10-15 магістрантів
- Усі учасники злучаються до активного практичного опрацювання алгоритму художньо-педагогічної інтерпретації упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою винайдення колегіального вирішення
- Використовується поєднання творчих завдань з вербалізованими коментарями
- Викладач-тренер допомагає сформулювати висновки з кожного етапу роботи та після виконання усіх етапів роботи

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на інтерпретаторську діяльність
- Основні вправи на інтерпретаційне опрацювання художньо-образного змісту вокального твору
- Основні вправи на інтерпретаційне опрацювання жанрових особливостей вокального твору
- Основні вправи на інтерпретаційне опрацювання стильових особливостей вокального твору
- Основні вправи на інтерпретаційне опрацювання музичної форми як індивідуальної композиції вокального твору
- Основні вправи на інтерпретаційне опрацювання цілісної художньо-педагогічної інтерпретації твору

#### ***Перелік підготовчих вправ***

Занурення в культуру конкретної історичної епохи

Орієнтація на конкретний контингент слухачів

Виконавський артистизм

Педагогічний артистизм

Акторський артистизм

#### ***Перелік основних вправ на інтерпретаційне опрацювання художньо-образного змісту вокального твору***

Тематична та емоційна ідентифікація і типологізація вокальних образів, вербальна характеристика систем засобів виразності для їх композиторського втілення

Вербалізація головної смислової ідеї твору

Інтонаційний аналіз мелодії вокального твору як основного носія музичної образності

Аналіз музичного тематизму вокального твору як процесу розвитку художнього образу

Відчуття та вербалізація багатогранності (полісемії) образу, його внутрішньої діалектики, світоглядних смислів

***Перелік основних вправ на інтерпретаційне опрацювання жанрових особливостей вокального твору***

Визначення жанрового канону у вокальному творі в історико-культурному контексті як детермінанти художнього образу

Визначення інтонаційної моделі твору як вияву жанрового канону

Визначення жанрово-композиційної основи твору

Вербалізація жанрових установок – фразування, нюансування, артикуляція, темпо-ритм розвитку художнього образу задля побудови виконавської форми вокального твору

Вербалізація жанрового очікування за назвою твору

***Перелік основних вправ на інтерпретаційне опрацювання стильових особливостей вокального твору***

Визначення композиторської школи та індивідуального стилю композитора при роботі з текстом вокального твору

Аналіз організації звукового матеріалу мови, фактури, тематичних структур як стильових ознак твору

Художньо-педагогічна робота з твором на основі його історико-стильової ідентичності

Музикознавче та педагогічне тлумачення виконавського стилю видатних співаків-педагогів минулого та сучасності

Стильовий аналіз окремих засобів виразності вокального твору

***Перелік основних вправ на інтерпретаційне опрацювання музичної форми як індивідуальної композиції вокального твору***

Вербалізація художнього контексту твору

Вербалізація типового та індивідуального у творі

Вербалізація семантичних рис твору

Вербалізація типу драматургії твору

Вербалізація генералізованої інтонації твору

***Перелік основних вправ на інтерпретаційне опрацювання цілісної художньо-педагогічної інтерпретації твору***

Вербальне розкриття змісту художнього образу вокального твору при аналізі композиторського тексту та його виконавських інтерпретацій

Вербалізація власної виконавської драматургії вокального твору при роботі з його композиторським текстом

Добів виконавського комплексу вокального твору (артикуляція, динаміка, темпо-ритм, темброво-регістрове нюансування) та обґрунтування доцільних методів вокальної педагогіки для його втілення

Цілісний аналіз композиторської та виконавської семантики вокального твору, принципу виявлення смислового контрасту

Вербалізація естетичних та ціннісних аспектів художньо-педагогічної взаємодії у вокальній педагогіці

**Карта спостережень за діяльністю студентів за у період проходження виробничої асистентської практики (діагностування показників компетентнісного критерію сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу)**

№	Показники	Рівні		
		До 4 х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	Стабільний вияв спроможності систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі			
2	Зростання здатності до оригінальної художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів			
3	Вміння використовувати технічний і технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу			
4	Сформуваність навичок здобувачів до репертуарної систематизаційної діяльності			
5	Сформованість навичок інтерпретації художньо-образного змісту вокального твору			
6	Сформованість навичок інтерпретації жанрово-стильових особливостей вокального твору			

Шкала оцінювання: до 4-х балів – початковий рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - вищий

**Таблиця 8**

**Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за пізнавально-операціональним компонентом**

Показники компетентнісного критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 38		Осіб 38		Осіб 38		Осіб 38	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
спроможність систематизувати вокальний репертуар на полікультурній основі	В (Вищий)	1	2,63	3	7,9	4	10,53	7	18,42
	С (Середній)	17	44,74	14	36,84	16	42,11	30	78,95
	П (Початковий)	20	52,63	21	55,27	18	47,37	1	2,63

здатність до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів	В (Вищий)	1	2,63	2	5,26	2	5,26	6	15,79
	С (Середній)	15	39,47	12	31,58	14	36,84	31	81,57
	П (Початковий)	22	57,89	24	63,16	22	57,89	1	2,63
спроможність використовувати технічний технологічний ресурс художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу	В (Вищий)	1	2,63	1	2,63	3	7,9	5	13,16
	С (Середній)	16	42,11	13	34,21	15	39,47	29	76,32
	П (Початковий)	21	55,27	24	63,16	20	52,63	4	10,53
<b>Узагальнені відомості</b>	В (Вищий)	1	2,63	2	5,26	3	7,9	6	15,79
	С (Середній)	16	42,11	13	34,21	15	39,47	30	78,95
	П (Початковий)	21	55,27	23	60,53	20	52,63	2	5,26



### Самокорекційний тренінг

#### Загальні вимоги до тренінгу:

- Кількість учасників 1-5 магістрантів
- Усі учасники злучаються до активного практичного опрацювання самокоректувальних вправ упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою винайдення колегіального вирішення
- Використовується поєднання самокоректувальних завдань з рефлексивними коментарями
- Викладач-тренер допомагає здійснювати аналіз самокоректувальної після виконання вправ

#### Класифікація вправ:

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на самокоректувальну діяльність
- Вправи на вміння концентрувати увагу на професійних проблемах художньо-педагогічного вокального самовдосконалення
- Вправи на опанування прийомів самопрограмування на презентацію яскравої художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору
- Вправи на володіння техніками самокорекції
- Вправи на самовдосконалення художньо-педагогічної майстерності

### Акмеологічна дискусія з теми «Секрети художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу»

**Учасник** Юлія П. Розмірковуючи про секрети художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, хотілося б почати з думки, що вокальна підготовка обіймає важливе місце в музично-фаховій підготовці. Сучасні модернізаційні процеси в освіті, її орієнтація на цілісність та професійне цілепокладання, значення вокальної спадщини в розвитку національної культури пов'язані з проблемою художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

**Учасник** Юлія С. Я хотіла б додати думку А. Козир, що завданням сучасної системи освіти є її акмеологізація. Я гадаю, що одним із секретів художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу є його спрямованість на гуманістичні цінності вокальної педагогіки.

**Учасник** Анна І. В науковій літературі доведено, що проблема формування майстерності має давні корені, що ґрунтуються на ідеях філософів Давньої Греції, Стародавнього Риму. Майбутній викладач вокалу повинен бути обізнаним в теорії та практиці художньо-педагогічної майстерності в історичному аспекті, бути орієнтованим на досвід вокальної педагогіки різних країн.

**Учасник** Діана Д. Хочу наголосити, що педагогічна майстерність передбачає найвищу творчу активність викладача, його вміння використовувати методи

творчої взаємодії з вихованцями. Художньо-педагогічна майстерність майбутнього викладача вокалу в такому сенсі спрямована на розвиток творчого потенціалу, самореалізацію особистості у професійній діяльності, досягнення вільного володіння засобами виконавської та педагогічної техніки для навчання вокальним творам.

**Учасник Андрій К.** Я хотів би додати важливість для формування художньо-педагогічної майстерності духовної культури особистості, світоглядної позиції людини. Спілкування з вокальним мистецтвом формує естетичний світ, впливає на особистість.

**Учасник Цзябінь В.** Погоджуюсь з цією думкою, що художньо-педагогічна майстерність викладача вокалу передусім є естетичним контекстом вибору цінностей в системі комунікації викладача з учнями.

**Учасник Пенхуей Г.** Мені хотілося б зауважити, що діяльність педагога-майстра є діяльністю високого рівня. Художньо-педагогічна майстерність майбутніх викладачів вокалу виявляється через вміння реалізовувати на практиці довершені інтерпретації вокальних творів.

**Учасник Цзясінь Л.** А я хочу додати, що художньо-педагогічна майстерність майбутніх викладачів вокалу є мистецтвом спонукати учнів до творчого та особистісного саморозвитку.

**Учасник Цзіньхой П.** Викладач вокалу-майстер вільно володіє методикою навчання, є креативною особистістю, яка спонукає учнів до глибокого пізнання вокального мистецтва.

**Учасник Сай Т.** Я вважаю, що викладач вокалу-майстер бездоганно володіє педагогічною технікою, вміє використовувати власний психофізичний апарат з метою виховного впливу на емоційну сферу учнів.

**Карта спостережень за діяльністю студентів за у період проходження виробничої асистентської практики (діагностування показників акмеологічного критерію сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу)**

№	Показники	Рівні		
		До 4 х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	Стабільний вияв здатності до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів у процесі художньо-комунікативної діяльності			
2	Об'єктивність ретро- і перспективного аналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності			
3	Володіння прийомами та техніками самокорекції у процесі реалізації як фахівця-майстра			
4	Усвідомлене досягнення рівня довершеності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань інтерпретації вокального твору			

5	Концентрація на професійних проблемах художньо-педагогічного вокального самовдосконалення			
6	Володіння прийомами професійно-педагогічного спілкування з метою вдосконалення			

Шкала оцінювання: до 4-х балів – початковий рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - вищий

**Таблиця 9**

**Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу за рефлексивно-продуктивним компонентом**

Показники акмеологічного критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 38		Осіб 38		Осіб 38		Осіб 38	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
здатність до творчої реалізації власних довершених інтерпретацій вокальних творів в процесі художньо-комунікативної діяльності	В (Вищий)	3	7,9	1	2,63	1	2,63	8	21,05
	С (Середній)	16	42,11	15	39,47	20	52,63	25	65,79
	П (Початковий)	19	50	22	57,89	17	44,74	5	13,16
здатність до ретро-і перспективного самоаналізу й оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності	В (Вищий)	1	2,63	1	2,63	1	2,63	7	18,42
	С (Середній)	14	36,84	13	34,21	19	50	26	68,42
	П (Початковий)	23	60,53	24	63,16	18	47,37	5	13,16
здатність до самокорекції у процесі самостановлення як фахівця-майстра	В (Вищий)	2	5,26	1	2,63	1	2,63	6	15,79
	С (Середній)	15	39,47	14	36,84	18	47,37	27	71,03
	П (Початковий)	21	55,27	23	60,53	19	50	5	13,16
Узагальнені відомості	В (Вищий)	2	5,26	1	2,63	1	2,63	7	18,42
	С (Середній)	15	39,47	14	36,84	19	50	26	68,42
	П (Початковий)	21	55,27	23	60,53	18	47,37	5	13,16

## Додаток М

## Таблиця 10

**Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (констатувальний і формувальний зрізи)**

Структурні компоненти	Рівні	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	<b>В (Вищий)</b>	7,9	7,9	5,26	21,05
	<b>С (Середній)</b>	36,84	39,47	44,74	73,68
	<b>П (Початковий)</b>	55,27	52,63	50	5,27
Пізнавально-операціональний	<b>В (Вищий)</b>	2,63	5,26	7,9	15,79
	<b>С (Середній)</b>	44,74	34,21	39,47	78,95
	<b>П (Початковий)</b>	52,63	60,53	52,63	5,25
Рефлексивно-продуктивний	<b>В (Вищий)</b>	5,26	2,63	2,63	18,42
	<b>С (Середній)</b>	39,47	36,84	50	68,42
	<b>П (Початковий)</b>	55,27	60,53	47,37	13,16

## Таблиця 11

**Узагальнені відомості про рівні сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (порівняльний аналіз констатувального експерименту й підсумкового зрізу після проведення формувального експерименту за всіма компонентами)**

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Вищий	5,26	5,26	5,26	18,42
Середній	39,47	36,84	44,74	73,69
Початковий	55,27	57,9	50,00	7,89

**Список публікацій за темою дисертації,  
відомості про апробацію результатів дисертації**

**Статті у наукових фахових виданнях України**

1. Тао Жуй (2018). Теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (84), 190-199.

2. Тао Жуй (2018). Формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2 (12), 158-167.

3. Тао Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 37, 126-130. Режим доступу: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>.

**Наукова стаття в закордонному виданні**

4. Tao Rui, Nikolai, H. (2021). Voice teacher's artistic-pedagogical proficiency in the terminological field of scientific research. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, IX(45), I.: 253, 2021 Jun, 80-84.

**Публікації апробаційного характеру**

5. Тао Жуй (2019). Методичні основи вокального навчання в Китаї: порівняльний аналіз. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 14-15 березня 2019 року)*, (сс. 144-147). Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс», 2019 (китайською).

6. Тао Жуй (2019). Концепт педагогічної майстерності у вокальній школі Китаю. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»*: зб. наук. праць, (сс. 57-58). Одеса: ФОП Бондаренко М.О.

7. Тао Жуй (2019). Особливості структури педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи*. Збірник матеріалів I Всеукр.наук-практ.конф. здобувачів ВО та молодих учених (16 травня 2019 року), (сс. 237-240). Кривий Ріг.

8. Тао Жуй (2021). Формирование технического мастерства будущего преподавателя вокала: сравнительный анализ европейских и китайских традиций. *Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества: материалы Международной студенческой научно-практической конференции, г. Минск, 21 апреля 2021 г.*, (сс. 482-484). Минск: БГПУ.

9. Тао Жуй (2021). Поняттєво-термінологічна алюзія до художньо-педагогічної майстерності в дослідженнях проблем підготовки майбутніх викладачів вокалу *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), April 9*, (сс. 68-70). Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform.

10. Тао Жуй (2021). Діагностика сформованості художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів, Т. 2*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

### **Апробація результатів дисертації**

*Міжнародні конференції:*

Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики (м. Переяслав-Хмельницький, 2019),

Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи (м. Одеса, 2019),

Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи (м. Суми, 2019, 2020),

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін (м. Суми, 2019, 2020),

Молодь, освіта, наука та мистецтво (м. Умань, 2019, 2020),

Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества (г. Минск, 2021),

Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations (Amsterdam, 2021),

Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (м. Одеса, 2018, 2019, 2020, 2021),

Humanities and Social Sciences in the Era of Globalization – 2021 (Budapest, 2021);

*Всеукраїнські конференції:*

Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи (м. Кривий ріг, 2019),

Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності (м. Полтава, 2019),

Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти (м. Умань, 2019)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10  
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

*д.д. 10. 2021* № *23*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача ступеня доктора філософії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Тао Жуй** з теми: **«Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу»**

Методика, розроблена в дисертації Тао Жуй, опирається на міцний теоретичний фундамент, а саме на ідеї сучасної теорії мистецької освіти, естетики, мистецтвознавства, культурології. Вона характеризується цілісністю, стрункою впорядкованістю, що забезпечується структурними особливостями художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, осмисленими автором.

Новизна і специфіка запропонованої методики полягає у розумінні автором художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу як комплексу властивостей, необхідних для успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, зокрема інтерпретації художніх образів засобами вокальної техніки та вільного володіння педагогічною технікою; у забезпеченні завдань поглиблення і уточнення уявлень про художньо-образний, жанрово-стильовий зміст вокальної музики; у поєднанні педагогічних зусиль, спрямованих на координований розвиток музичних та педагогічних здібностей, творчих умінь систематизації вокального репертуару на основі еталонних художньо-педагогічних концепцій.

Методичні пропозиції Тао Жуй були сприйняті для впровадження в освітньому процесі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка у 2018-2021 роках. Особливий інтерес студентів і схвалення викладачів кафедри мистецьких дисциплін викликали: метод презентації художньо-педагогічних концепцій вокальних творів, творчо-



змісту вокальних творів, методики ретро- і перспективного самоаналізу й оцінки власної художньо-педагогічної майстерності, а також її самокорекції у процесі самовдосконалення, які застосовувались під час вивчення освітніх компонентів «Виконавська інтерпретація та імпровізація», «Постановка голосу», «Хоровий клас і робота з хором».

Апробація результатів розробленої методики довела, що вона є перспективною та може бути впровадженою в освітній процес закладів вищої освіти для підготовки майбутніх викладачів вокалу.

Результати впровадження методики Тао Жуй обговорювалися на засіданні кафедри мистецьких дисциплін (протокол № 4 від 13.10.2021 р.).

Доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри  
мистецьких дисциплін



Тетяна ДОРОШЕНКО

Доктор педагогічних наук, професор,  
в.о. ректора Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка



Світлана СТРИЛЕЦЬ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 753-08-53; факс: (048) 723-40-98  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 12.10.2021 № 2129/24  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Тао Жуй** з теми: **«Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2018-2021 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри теорії музики і вокалу впроваджувалась методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Методичні пропозиції Тао Жуй застосовувались під час реалізації таких освітніх компонентів, як «Постановка голосу», «Курс виконавської майстерності (за обраним фахом)», «Ансамблеве музикування (за обраним фахом)», а також у ході виробничої асистентської практики.

Впровадження основних наукових положень дисертації Тао Жуй, а саме тлумачення базових понять дослідження, науковий дискурс щодо проблематики формування педагогічної та виконавської майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, їхньої вокальної техніки здійснювалось у межах дисциплін, що стосувались методології та технології дослідницької діяльності. Матеріали дисертації, в яких охарактеризовано загально-наукові підходи і методичні принципи, використовувались в окремих темах курсу «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі». Зокрема, обґрунтовано використання герменевтичного, аксіологічного, культурологічного, міждисциплінарного, компаративного, особистісного, комунікативного й рефлексивного підходів щодо формування

художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. На схвалення заслуговує конкретизація означених підходів у відповідних принципах: принцип естетизації освітнього процесу, що дозволяє формувати художньо-почуттєву сферу особистості та її естетичні ідеали; принцип цілісного впливу на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери особистості здобувача; принцип методичної компетентності, за яким формується спроможність майбутнього викладача вокалу методично забезпечувати освітній процес.

Особливий інтерес здобувачів, членів лабораторії «Інновації мистецької освіти» і професорсько-викладацького складу кафедри музичного мистецтва і хореографії викликали метод презентації художньо-педагогічних концепцій вокальних творів, технологія самоаналізу й оцінки власної художньо-педагогічної майстерності, систематизація вокального репертуару тенорів на основі компаративного підходу.

Ефективність і доцільність упровадження методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, педагогічних умов її реалізації перевірялись шляхом використання відповідного діагностичного інструментарію. Експериментальне застосування розроблених педагогічних умов і методів дозволило підвищити попередні результати дослідження сформованості художньо-педагогічної майстерності здобувачів в ЕГ: на високому рівні – від 5,26% до 21,05%; на середньому – від 36,84% до 71,05%; на низькому рівні показники знизилися з 57,9% до 7,9%.

Результати дисертаційного дослідження систематично презентувались і обговорювались на науково-практичних конференціях та засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії. Апробація методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу засвідчила, що означена методика є перспективною щодо використання в підготовці майбутніх викладачів вокалу.

Проректор з наукової роботи

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

12.08.2021 № 2515 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача ступеня доктора філософії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Тао Жуй** з теми: **«Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу»**

Протягом 2020-2021 навчального року в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка впроваджувались основні наукові положення дисертації Тао Жуй «Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу».

Матеріали дисертації а саме: тлумачення ключових понять дослідження, аналіз стану проблеми в науковому дискурсі, характеристика структурних компонентів художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, наукові підходи, методичні принципи та педагогічні умови формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, розроблена авторська методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу використовувалися в освітньому процесі під час лекційних і практичних занять з «Методики музичного викладання», «Постановки голосу», «Хорового диригування».

Ефективність і доцільність упровадження методики, педагогічних умов її реалізації перевірялася шляхом використання відповідного діагностичного інструментарію.

Результати дисертаційного дослідження неодноразово презентувалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Апробація результатів розробленої методики довела, що дана методика є перспективною та може бути впровадженою в освітній процес закладів вищої освіти для підготовки майбутніх викладачів вокалу.

Ректор  
доктор педагогічних наук, професор



Ю. О. Лянной